

La universidad en entredicho



MOVING TOWARDS FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY: REDEFINING COMPETENCE-BASED CURRICULA THROUGH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AS RESISTANCE TO THE NEOLIBERALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN SPAIN

Ana Fernández-Aballí / Irene da Rocha / Matilde Obradors

Universitat Pompeu Fabra

Abstract:

The neoliberalization of higher education in Spain has been consolidating through its integration process to the European Higher Education Area. In this context, competence-based curricula have become an instrument to create a model of education and citizenship in which market values override solidarity, justice and community well-being. There is, however, still room to shift the teaching-learning space. Using Freirean critical pedagogy to redefine the curriculum through the implementation of Participatory Action Research (PAR) in the classroom provides a methodological approach within and despite current EHEA policies to revert the neoliberalization of higher education.

Key words:

Critical pedagogy, neoliberalism, competences, participatory action research, Paulo Freire

Resumen:

La neoliberalización de la educación superior en España se ha ido consolidando a través de su proceso de integración al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, los planes de estudio basados en competencias se han convertido en un instrumento para crear un modelo educativo y de ciudadanía en la que los valores de mercado prevalecen sobre la solidaridad, la justicia y el bienestar comunitario. Sigue habiendo, sin embargo, margen para cambiar el espacio de enseñanza-aprendizaje. El uso de la pedagogía crítica de Freire para redefinir el plan de estudios a través de la implementación de la Investigación-Acción Participativa (IAP) en el aula ofrece un enfoque metodológico que, a pesar de las políticas actuales del EEES, permite revertir la neoliberalización de la educación superior.

Palabras clave:

Pedagogía crítica, neoliberalismo, competencias, investigación-acción participativa, Paulo Freire

Recibido: 05/05/2015

Aceptado: 27/07/2015

1. INTRODUCTION

Neoliberalism is a systemic cycle where individuality is fostered to the detriment of the community (the local and the global); “as a consequence, we have oppression, manipulation, exploitation and human misery” (Nikolakaki, 2011: 48). These forms of violence – exercised to a great extent towards women and minorities – become normalized through media in a context where extremism and xenophobic discourses are flourishing both in Europe and around the globe (Van Dijk, 2008). During our years of teaching in Higher Education, we have witnessed the silence and the compliance of our students – and our colleagues – as they “look the other way” failing to address many of these concerning issues within university space¹. The lack of awareness about these

¹ A clear example of how this is present in our classroom is that when discussing the topic of migration in relation to course content, students do not know about the existence of immigrant detention centers. Neither do they know that there is one in Barcelona, only a few kilometers away from their homes. These centers imprison and criminalize persons under inhumane living conditions, after being raided and persecuted regardless of their material or emotional ties to the territory. According to the report of the European Commission *The use of detention and alternatives to detention in the context of immigration policies*, available online, there were 92,575 detentions in 2013 alone in 128 facilities in 24 countries of the European Union. However, this number is inconsistent with NGO reports on specific country data. For example, in Spain, the Global Detention Project identifies 10 facilities in use in 2013, while the European Commission report only identifies 8 detention centers

(http://www.globaldetentionproject.org/fileadmin/docs/Spain_Detention_Profile_2013.pdf).

Different NGOs complain about the opacity of data concerning detention policy, enforcement and regulation (The Global Detention Project, The Jesuit Refugee Service, The Spanish Commission of Support to Refugees - CEAR, etc.). Eurostat, for example, does not supply statistics on detention practices, and only provides numbers for “apprehended and deported non-citizens.” The CEAR report on the situation of detention centers in Spain of 2009 (<http://oppenheimer.mcgill.ca/IMG/pdf/CEAR.pdf>) gave detailed accounts of the extreme violation of human rights suffered by the imprisoned migrants, which include asylum seekers, pregnant women, elderly people and children. In most Spanish facilities there is no segregation of criminal and administrative detainees, tortures have been reported on behalf of staff as well as lack of adequate medical attention. The detention center in Barcelona has the capacity for 263 persons, but has held over 1,600 inmates at given periods. According to the Global Detention Project, “between 2004 and 2007, 370,000 persons were deported [in Spain]; an increase of 43.4 per cent compared to the previous four-year period.” These persons are considered “illegal” just for the fact of being. There is an extremely scary resemblance between the migrant raids and their imprisonment in detention centers today and the terrors committed against Jewish and Roma communities by the Nazis. Paradoxically, the detention center in Barcelona is in the port, where tons of imported goods are shipped in, in many cases, from the lands of those who are persecuted, incarcerated and deported against their will to a place where they were once born; a land which, in many cases, has been sacked and exploited ruthlessly by companies and

injustices on the part of our students is a particular symptom of the perversity of the neoliberal system which directly influences our teaching. We worry about how the neoliberal context in general, and the neoliberalization of Higher Education in particular, is drawing us further from our values in our practice. As Henry Giroux (2009: 1) stated; “there is little interest in understanding the pedagogical foundation of higher education as a deeply civic and political project that provides the conditions for autonomy and takes liberation and the practice of freedom as a collective goal”.

In this article, we examine the neoliberalization of higher education in Spain. We focus on the imposition of the competence-based curriculum as an instrument of domination/subordination and reproduction of the *status quo*. In such a context, we recognize ourselves as oppressed in our teaching practice. Hence, it is not our intention to free our students from their neoliberal preconceptions; we cannot. What we can try to do is find an alternative for ourselves, and in doing so, we might be contributing to finding an alternative with our students and colleagues. The route we propose is to redefine the imposed competence-based curriculum through Participatory Action Research (PAR) based on Freirean critical pedagogy – within and despite the given frame. In this article we share what has been our form of emancipatory activism within our teaching practice.

2. NEOLIBERALISM AND COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION IN SPAIN

2.1. The Neo-liberal Agenda for Higher Education

“Most universities are now dominated by instrumentalist and conservative ideologies, hooked on methods, slavishly wedded to accountability measures, and run by administrators who lack both a broader vision and an understanding of education as a force for strengthening the imagination and expanding democratic public life. One consequence is that a concern with excellence has been removed from matters of equity, while higher education once conceptualized as a public good has been reduced to a private one...”
(Giroux, 2010: 1)

Markets have taken over higher education; funding, accountability and evaluation

governments who control those markets where we – teachers and students – consume, work and in general, live.

methods in higher education have been put at the service of markets over community needs throughout the European Higher Education Area (Aubert & García, 2009; Canaan, 2013; Cascante Fernández, 2009; Freire, 2012; Sanz Fernández, 2006). Furthermore, education has become a product of consumption where competitive effort is rewarded by the acquisition of material goods and status, where individuality is fostered and equality is seen as an obstacle to progress. This has an inevitable effect on curricula, both in terms of content and regarding teaching methodology (Cascante Fernández, 2009; Nikolakaki, 2011).

The context for Spanish Higher Education has been no different during the past couple of decades. Particularly, in recent years, the transformation of higher education in Spain has been marked by its adaptation to the European Higher Education Area (EHEA), where the social dimension of learning has been approached through a concept of “active citizenship” closer to “doing your job” than to being political about your job, its implications and its surroundings (Alonso, Fernández Rodríguez, & Nyssen, 2008). Despite the mention of the social dimension of education in European Higher Education frameworks, the EU Modernization Agenda for Higher Education² focuses mostly on the professionalization and standardization of teaching and learning content where market-based values override socially-aware perspectives and the ethical considerations of over-professionalization (Alonso et al., 2008; Wangren & Milatovic, 2014).

EU and Spanish neoliberal education policies have introduced methods of quasi-markets into the Spanish Higher Education system. Funding resources provided by the state are completed by students (through tuition fees) and by businesses, both of which become clients of the university system³. Universities become providers which must fulfill the demands of the clients. The state is still the main funder of Spanish public Higher Education, but universities are increasingly required to find other sources of funding (Cascante Fernández, 2009). Those centers which do not comply with standards of quality and productivity lose both clients and funding, while centers which do comply with these requirements gain the necessary accreditation and status to maintain funding sources, both from the state and from clients. Competences, as indicated by the EHEA framework, have become a “good road” for such standardization, which in turn allows for the optimization of the education market (Cascante Fernández, 2009: 137).

² Document available at http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

³ According to data of 2012 from the National Statistics Institute (INE, www.ine.es), private funding reached nearly 20% of public university expenditure.

2.2. Competences as a Mechanism of Neoliberalization

Competences have been defined by a broad range of authors. In general, there seems to be an agreement on competences being the result of a multidimensional process of acquiring knowledge, abilities, attitudes and values given a complex reality. While some authors focus on the measurement and evaluation of those results (García García & Arranz, 2010: 113; García San Pedro, 2010: 43), others highlight the need for intellectual curiosity, logical reasoning, effective communication, teamwork, information management, personal ethics and tolerance (Hager & Holland, 2002: 3), as well information networks, relational networks and know-how (Le Boterf, 2000: 27).

The adaptation of the European Higher Education Area policies in Spain has revolved around the implementation of “competences” as the basic unit of teaching-learning under a student-centered paradigm. In the context of Spanish Higher Education, competences are conceptualized as having a complex, global, holistic and reflexive nature, promoting the gradual development of the commitment of the student with his/her learning in relation to an increased consciousness about the world and its possibilities (García San Pedro, 2010: 57). However, a discourse based on competences for the development and standardization of professional profiles leads to the construction of an evaluation framework based on indicators, which centers the teaching model on the product and the result of learning and not on the process of teaching-learning.

The National Agency for the Evaluation of Quality and Accreditation (ANECA) has been the entity responsible for guiding, implementing and monitoring competence-based curricula for all degrees following European Commission dictates. *The White Book* published by ANECA details the corresponding competences for each degree. Competences in the White Book have been defined according to the Tuning Project⁴, a European project which created the basis for EHEA harmonization based on compatibility of competences throughout the same or similar degrees around the European Higher Education Area (Bolívar, 2006). Competences are classified into general competences and specific competences, where general competences are applicable to all degrees and specific competences are defined according to professional profiles, in accordance with particular theoretical content and practical and experimental abilities. Professional profiles have been determined on the basis of what the EHEA has marked as necessary for the adequate exercise of the profession, in a sort of acritical “only-path” to follow (Bolívar, 2006: 6). Furthermore, the Tuning Project identifies 31 general

⁴ For more information about the Tuning Project see <http://www.unideusto.org/tuning/>.

competences, but only five explicit socially-aware skills: “ability to show awareness of equal opportunities and gender issues, ability to act on the basis of ethical reasoning, ability to act with social responsibility and civic awareness, appreciation of and respect for diversity and multiculturalism, and commitment to the conservation of the environment”. The other 26 competences are more related to individual abilities such as learning a second language, ability to generate new ideas or ability to design projects⁵. These 26 competences can be instrumentalized to create more “efficient professionals” (Bolívar, 2006). However, the possibility of explicitly linking these competences to an understanding of society which goes deeper than market values and needs, fall upon the intentionality of the university direction and/or teacher at the moment of further specifying the curriculum.

The ambiguity of what these general competences require on the part of both the teacher and the student is necessary for its applicability in the heterogeneous European territories. Nonetheless, this ambiguity allows these competences to be defined by a context where they are in the service of a specific way of understanding the social, which has been shaped and interpreted through neoliberal understandings of ethics, responsibility, civic society and diversity (Wanggren & Milatovic, 2014: 32). Teaching in Spanish Higher Education has been reduced in recent years to this list of competences which resembles the training and recruiting processes of human resources in the entrepreneurial world (Bolívar, 2006: 18). Teachers in Spain expressed their concern on the matter early on in the EHEA integration process, particularly in a University Teacher Manifesto in which they worry “that under the understanding that Universities must attend to social demands – with a clearly reductionist viewpoint of what society is – in reality university is placed at the exclusive service of companies and the only training addressed is that which is required by the market” (Bolívar, 2006: 18).

The use of curricular programs based on competences offers advantages for the advancement of neoliberal policies. Competences can be evaluated numerically, can be easily used to establish comparisons between students, teachers, centers and overall achievement scores between territories. This increases the possibilities of business and profit-making within Higher Education. Standardization is necessary for the

⁵ For more information about the Tuning general competences see <http://www.unideusto.org/tuning/>, as well as the Tuning Sectoral Framework for Social Sciences which provides a detailed description, and is available at http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/sectoral_framework/2007_10347_FR_Tuning_SQF_PUBLIC_PART.pdf.

mercantilization of the HE sector, where companies find a highly profitable system of production of human capital on one hand, and of consumers on the other (Cascante Fernández, 2009: 139). The curriculum based on competences completes a context in which education is increasingly linked to the entrepreneurial processes of funding, accountability and standardization, and where individuality and effort-based competitiveness are encouraged over values of solidarity and empathy (Cascante Fernández, 2013: 49).

2.3. The Competence-based Curriculum

Competences are geared towards providing a link between the formative and the professional world. Competence-based learning is linked to a constructivist teaching-learning methodology, through the reinforcement of the active role of the student in his/her learning process. Constructivism fosters autonomy and initiative in the student, based on self-regulated learning and instructional strategies such as interdisciplinary and group work, as well as student-centered control. In the constructivist conception, learning is the result of a process of complex functional exchanges between the student that learns, the knowledge object of learning and the teacher who helps give sense to such knowledge (Meneses Benítez, 2007: 142). Although constructivism is based on the sociocultural and learning theories of Lev Vygotsky and the genetic theory of Jean Piaget, among others, it is important to state that Vygotsky's and Piaget's epistemological basis for constructivist teaching have been essential in the development of theories of education. They provide general frameworks for the teaching practice, hence it is predominantly the context, the intentionality, and the formats of teaching, rather than constructivism in itself, which conditions the learning-teaching space towards a practice of neoliberalism (Cascante Fernández, 2009)⁶.

Constructivist teaching methodologies have been consolidated within the European Higher Education Area to form a model where knowledge is constructed from experience, student motivation is key, and the teacher is responsible for offering students

⁶ Constructivism has been indispensable in the development of Freirean critical pedagogy. Paulo Freire explains in his text *Pedagogy of Hope*, where he revisits his *pedagogy of the oppressed*, how Piaget was one of his basic references for developing his initial approaches to education (Freire, 1992:42). Hence, in this article we do not pretend to analyze constructivism as a teaching methodology, since that would exceed the purpose and object of this paper. However, the competence-based teaching model is linked in the literature to the constructivist methodology, but it is in no way exhaustive of the possibilities and influence of constructivism in other pedagogical schools of thought. Taking this into account, we explore the instrumentalization of the European competence-based teaching model and its application to Spanish higher education for the consolidation of neoliberal policies.

the different representations of reality that will allow them to grasp its complexity (Meneses Benítez, 2007). Although students must construct their own significant knowledge through tasks and projects in processes of self-regulated learning, teachers are responsible for giving students access to the tools, the information and the resources to complete these tasks. They must also determine the depth in which students have acquired the knowledge and abilities (the competences), evaluate their learning process and give them feedback for improvement and bettering of their future results. Methodologies based on self-regulated learning include collaborative learning, learning assisted by other students, learning based on problems, learning based on projects, research-based learning, and work integrated learning, among others; in which students must be autonomous, authorized and supervised in their learning process (Bernabeu Tamayo, 2009: 95). To achieve this, the learning process must (Bernabeu Tamayo, 2009: 83): be centered on and lead by the student; be defined according to a start, development and results; be based on contents available in the student's context; be based on real problems and research; be sensitive to local culture; be based on specific objectives related to the standards of the curriculum; achieve learning objectives; interrelate the academic, real and professional worlds; give feedback and evaluation by experts, based on reflection and self-evaluation by the student, which must be measurable and based on learning evidences such as portfolios, diaries, final presentations, etc.

These characteristics assigned to the constructivist model in the context of the EHEA, sets it as the main methodology for the implementation of the competence-based curriculum, where self-regulated learning validated by the teacher becomes the basic form through which the neoliberal subjectivity is implanted within the student (Vassallo, 2012). According to Freirean pedagogy, adaptation, prescription and relationships of dependence are associated with subordination and domination (Freire, 1970, 2004). Highly valued competences in the EHEA educational model are related to abilities to innovate, problem-solve, self-direct, work with others, and adapt: all competences necessary for high productivity within the markets (Vassallo, 2012: 564).

“Teaching students to self-regulate their learning aligns with the neoliberal logic to produce adaptable, self-interested, responsabilized individuals so they can operate within environments that are characterized by choice, competition, and personalized learning... In addition, the selves of SRL are not unlike neoliberal subjectivity. The neoliberal subject is a rational

competitor in the marketplace, driven by self-interest and betterment as pursued and rationalized through an economic logic of productivity and efficiency. The neoliberal self strives for autonomy, fulfillment, and meaning by strategically deliberating over choices that can optimize personal value. Life outcomes are treated as a matter of personal responsibility and one's life is a project that is never complete." (Vassallo, 2012: 568–572)

The implicit teaching of the neoliberal subjectivity leads to the rise of the rational self to the detriment and stigmatization of the communal self, which is not committed to an ethic of self-improvement without considering the relational structures within a context. Self-regulated learning, as sought by the competence-based model within the EHEA in general and in Spain in particular, "encourages individuals to think of themselves as self-interested, and individualistic... tied instrumentality to oneself and others... [and] disconnected from the kinds of communal involvements that engender strong moral and social ties... [This] can be restrictive of ontological possibilities, and can be implicated in invalidating, marginalizing, and pathologizing communal identities" (Vassallo, 2012: 573).

It is important to redefine competences by asking "what is 'effective' performance? Who sets performance indexes or proficiency levels? Does everybody in society have equal access and opportunities to attain these so-called proficiency levels? What constitutes a 'good' work? ... Whose voice is heard and whose is silenced? Whose values are promoted and whose are marginalized?" (Chege, 2009: 229–230)

Accepting the current pedagogical framework based on a competence-based curriculum which is mostly at the service of the neoliberal agenda, gives the impression that education is apolitical – neutral – because there is no questioning of the political character in which such education is framed, nor the intentionality behind it. "Depoliticizing" education by excluding communal subjectivities implies the establishment of an order of power, which, in a manner that resembles positivistic universality, sets up "truths" which are not to be questioned (students *have to* get good grades; I *have to* keep my job; my degree *has nothing* to do with politics; attendance is mandatory, evaluation is necessary, and a long etcetera of reproduced mandates...).

Student-consumers and university staff-providers adapt and work towards the objectives set by the higher authority in search of a unification of demand and offer of human capital in the neoliberal markets as seen in Figure 1. The consequences in Spain of this mercantilization which is implemented at both subjective and contextual levels of Higher Education are legitimately worrying in terms of increasing inequalities (Sanz

Fernández, 2006). According to the Spanish Ministry of Education publication titled *Basic Data of the University System 2013-2014*, in most Spanish territories the price of degrees has doubled – and nearly tripled in Catalunya – during the last ten years. Simultaneously, student registration has seen a drop of nearly 10% during the same period, reaching a decrease in enrollment of between 20% and 30% in Science degrees, for which tuition fees are generally higher than in the Social Sciences and Humanities (Secretaría General de Universidades, 2014).

Figure 1: Systemic Representation of Neoliberalism in Higher Education

(see Figure 1 at the end)

It is at this point that it becomes essential to question our university model and our role as teachers within this model. In this sense, “critical pedagogy counters traditional paradigms such as the great divide and the functional approach by exposing and challenging the agenda behind depoliticizing literacy. It also overcomes the limitations of post-structural and discourse approaches by adopting an educational theory grounded on situating the education process in the socio-political milieu and, most importantly, providing praxis grounded on empowerment of educators and students to challenge inequalities in education and social injustices in society in general” (Chege, 2009: 232).

3. FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY

3.1. Redefining the Problem from the Teacher’s Point of View

“Do not rush into solving a problem before asking yourself, for whom is it a problem, who has defined the problem and why am I the one to solve it.” (Hernández, 2010: 9) In our experience, Spanish Higher Education has become an oppressive system for those who “resist being drawn into the neoliberal web that spins notions of ‘rights’ and ‘responsibilities’ that are not necessarily [ours] or those of [our] students, [and who] resist the pressures to conform to the demands of rigid schemes of work and prescribed behavioral learning outcomes that are linked to specified assessment criteria, neither of which are [ours]” (Gale, 2010: 306). We wish for our students and for ourselves a teaching-learning space different from what Paulo Freire described as banking education. Banking education is described as a system of knowledge transmission where the educator educates, knows, thinks, speaks, disciplines, chooses, acts, and defines contents, values and behaviors through the exercise of authority, while students are

confined to passivity as objects of the teaching-learning process (Freire, 1970: 53, 2004). In Freire's description of banking education, the educator enforces an oppressive exercise of power by neglecting the voice of the students, and thus dehumanizing them into mere objects. This, however true, lies in a more complex system of interactions which must be acknowledged in order to transform banking education into a practice of pedagogy in which neither ourselves, nor our students are left voiceless and denied agency. "The dominant culture of working life within the university frequently is that of research-based publishing output and grant-capture. It is the research-led nature of universities, particularly those in the most socially elite higher education sub-sectors, that inevitably shapes career paths and incentives for individuals and that defines the ethos of departments across all disciplines... It is simply to acknowledge that in the work-a-day practice of departments, it can be difficult to establish widening participation [among students]" (O'Brien, 2013: 242). In the current Higher Education context, teaching liberating pedagogy can become quite a challenge for educators, not only because of binding curriculum objectives and mandates from university governing bodies, but also because students themselves are often resistant to alternative forms of pedagogy (Canaan, 2013; Chege, 2009; DeLeon, 2006; Gale, 2010; Rouhani, 2012).

Before attempting to transform banking education, we must first analyze the prescriptions that we as teachers receive for our teaching, since we are no longer the sole deciders of what and how to teach (Freire, 2004). This is relevant because, according to Freire, only the oppressed can change their own reality through a process of self-awareness (Freire, 1970). Hence, we cannot consider our students as oppressed and ourselves as their liberators – even if it is out of our desire to empower them – because not only are we oppressed ourselves, but because not attempting our own liberation through our teaching would result in merely giving banking education a face-wash (Chege, 2009). "One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding" (Freire, 1970: 95). There must be space for students to have a legitimized voice, but in order to do so we must first analyze ourselves and our own practice and be willing to share this reflection with our students. "It would be irresponsible to ask students to share their experiences and reflections, to make students vulnerable, if the teacher is not willing to do the same" (Chege, 2009: 234).

Until we move the focus of oppression from our students to our own practice, we will not be able to identify alternatives to free ourselves, so that in freeing ourselves we can free the other (Freire, 1970, 2004). It is important to identify ourselves as oppressed –

which means recognizing the power structure in which our practice is embedded in order to find alternatives of praxis. In this sense, we must acknowledge that we are not only the reproducers of banking education because most of us have ourselves grown up under such a model, but also because we are the recipients of prescriptions that we are expected to enforce through an imposed set of criteria in the shape of a curriculum. We will only be able to transform our way of teaching when we find an alternative of praxis within and despite our own neoliberal subjectivities and the prescriptions of what our teaching should be. The problem, then, is the oppression we feel when a curriculum is imposed on our practice with predetermined content, formats, skills, behaviors and values, and which is contrary to our own values as teachers, and as citizens. This is a problem for all teachers who resist becoming mere spokespeople for the reproduction of neoliberalism because they have experienced, at one point or another, others forms of learning which have inspired them. It is not the purpose of this article to propose an alternative to free our students, but rather to contribute to the practice of a more liberating pedagogy for all subjects involved, especially us, teachers, with the hope that it might directly influence our teaching-learning spaces, challenge the status-quo, and snowball into a more just and solidary society.

3.2. Freirean Critical Pedagogy and Its Importance to Fight Neoliberalism from within the Classroom

Critical pedagogy has been developed by numerous authors. However, we will focus on the Freirean approach to critical pedagogy for various reasons. Firstly, not all critical pedagogy – based on the development of critical thinking skills – is necessarily linked to the social transformation of the self and of the community (Chege, 2009). Freirean critical pedagogy goes beyond the “critical” to emphasize the political nature of education, inviting a reflection on power structures within our teaching-learning contexts to transform education into a “pragmatic and political art” (Arnett, 2002: 490). Critical thinking in itself is not enough to construct solidary and communal subjectivities, since it can be instrumentalized following the rational self into a neoliberal understanding of what critical thinking is and should be. In this sense, competences for the development of critical thinking are necessary but are not sufficient under a Freirean pedagogical perspective. Secondly, Freire invites “learning under hostile conditions” (Arnett, 2002: 490), which could be considered the context in which Higher Education is currently framed. Thirdly, in the case of Spain, critical pedagogy has been addressed through action-research. This has predominantly been based on the text *Becoming Critical* by Wilfred Carr and Stephen Kemmis, which has resulted in an accommodated practice

where action-research and critical pedagogy have been deprived of their political roots in effecting real social change within and outside the teaching-learning arena. “We could quote numerous current examples in [Spain] where action-research appears (using the authors we have mentioned as reference: Stenhouse, Elliot, Carr, Kemmis, Habermas, etc.) as an adequate instrument in the framework of human capital theories and competence-based curricula” (Cascante Fernández, 2013: 49). The consequence in the case of Spain has been a stagnated development of critical pedagogy which must be rethought and re-launched. All of the aforementioned reasons explain the need to redefine critical pedagogy from a Freirean perspective, taking into account the actual binding framework in which teachers find themselves today in Higher Education.

3.3. Freirean Critical Pedagogy and Participatory Action Research

Freirean critical pedagogy and Participatory-Action Research (PAR) are based on various epistemological concepts. Firstly, people can never be objects of a process, they must always be subjects. All persons can teach and learn, are owners of some knowledge, have the same right to speak, be heard, and propose options, contents, problems and solutions. Secondly, reflection and action must go together in a process of increasing self-awareness: awareness of ourselves as part of a community and awareness of the structures which bind such community. As stated by Freire, it is *consciousness as consciousness of consciousness*. Thirdly, the basis of the teaching-learning-researching experience is dialogical relationships. Dialogical relationships are based on faith, humility, love, trust, critical thinking, and hope for all subjects involved in the teaching-learning process. The content of learning-teaching-researching should be spurred from such a dialogue, in what Freire names “thematic investigation circles”. In this context, the process becomes “an encounter among women and men who name the world, it must not be a situation where some name on behalf of others” (Freire, 1970: 89). This leads into the basis of Participatory Action Research, which is a reflection-action spiral in which all persons involved in the research have the ability to propose and redefine the research itself. We can define Freirean critical pedagogy in Freire’s own words:

“Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with students-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. In this process, arguments based on ‘authority’ are no longer valid; in order to function, authority must be on the side of freedom, not against it. Here, no

one teaches another, nor is anyone self-taught. People teach each other, mediated by the world, by the cognizable objects which in banking education are 'owned' by the teacher" (Freire, 1970: 80).

Graphically, we can express the difference between Freirean critical pedagogy and the competence-based teaching model as seen in Figure 2, where we can observe that given the same elements in terms of space, persons and constructed forms of knowledge, with a shift in the concept of authority within the teaching-learning space we can re-define the flows of legitimated knowledge and power.

Figure 2. Competence-based Model versus Freirean Critical Pedagogy

(see Figure 2 at the end)

We propose appropriating the concepts of project-based learning and research-based learning from competence-based methodologies, and redefining and addressing them through Participatory Action Research (PAR). PAR is a spiral of research-action where all participants are involved in the diagnosis, practice and reflection-evaluation process which leads to a new diagnosis, practice, and so on. Epistemologically, PAR is related to an understanding that knowledge is culturally-situated, contextual, constructed through dialogue and subjected to internal and external power structures which condition the relationships between participants.

Ontologically, PAR assumes that everyone has legitimated knowledge, because everyone has an experience which can be put into words and shared to construct communal sense, which provides the context for the awareness necessary for the cycle of reflecting-doing-reflecting: the cycle of praxis. Hence, knowledge is dynamic and derived from praxis which is a result of individual and communal thoughts, feelings and actions. As such, the practical writing and reporting of PAR must be accompanied by a reflection on where the speaker situates him or herself in relation to such praxis. In this sense, PAR is never to be considered objective or neutral, but rather phenomenological.

Methodologically, PAR is open to all sorts of mixed participatory dynamics based on question-asking, which take into account its ontological and epistemological characteristics (assemblies, performative research, self-reflective research, etc.). When doing PAR, praxis is continuously articulated through questions (What? Why? Who? For what? For whom? Where? When? How? Etc.) Freirean critical pedagogy is based on the

art of questioning, since it is the ability to question, and not the ability to answer, that guides and consolidates the teaching-learning praxis. It is what Freire calls *problem-posing education*.

4. APPLYING FREIREAN CRITICAL PEDAGOGY THROUGH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO A COMPETENCE-BASED CURRICULUM

The following section focuses on a proposal that could be useful in redefining a competence-based curriculum within Higher Education Studies in Spain. This proposal is not meant to be either exhaustive or normative, but rather a contribution to the possibilities of Freirean critical pedagogy as a methodology to transform our teaching praxis at undergraduate level. Our proposal stems from our experience teaching within the field of Advertising and Public Relations, and how we used Participatory Action Research based on Freirean critical pedagogy to transform our teaching praxis within the curricular EHEA framework. There are, however, numerous articles which deal with the application of Freirean critical pedagogy to other disciplines; such as management education (Armitage, 2011; Dehler, 2009; Garcia, 2008), tourism education (Belhassen & Caton, 2011), industrial design education (Campbell & McDonagh, 2008), psychology (Jacobs & Murray, 2010) and mathematics (Lesser & Blake, 2006).

4.1. *Prior Considerations*

There are a set of transversal aspects to address in the curriculum which are crucial to its redefinition through Participatory Action Research. These matters should be thought about when making the curriculum, and should be talked about in class with the students through a question-oriented conversation.

- Awareness of power structures (What gives power? Who has the power? In what way is power used/abused? Etc.)
- Awareness of dialogic structures (How do we communicate with each other? How do we listen to each other? How is what we say legitimized? How do I normally participate? How does the space in which communication happens condition how we relate? Etc.)
- Awareness of cultural structures (What identifies me? What are my cultural filters? What are my prejudices towards diversity? What is my attitude towards diversity? How am I diverse? What are my stereotypes and how do I use them? What are my values? What is my idea of progress? What is my idea of property? What do I consider family? What is my idea of education? Etc.)

Keeping power structures, dialogic structures and cultural structures in mind throughout the teaching-learning practice will contribute to the development of the critical being (Garcia, 2008). The critical being reflects upon the self, the reason and the world in his or her process of cognition, which must become a process of meta-cognition (What have I learned? How has this changed me? Why is this learning relevant to myself and to the community? How does this new learning change my levels of awareness? Etc.) These are questions necessary to passing from the competence-based model to the Freirean critical pedagogy model described in Figure 2.

4.2. The Structure of the Curriculum in Spanish Higher Education and its Redefinition

Before the beginning of the course, teachers are obliged to provide the students with a document which outlines the curriculum of the class. This document is called *Plan Docente de la Asignatura* (PDA) or Course Teaching Plan. Such a document is intended to serve as a guide for both the teacher and students throughout the course. The document contains the following sections:

- **Presentation:** Gives the student a summary of what the course is about and indicates the basic course information such as the language to be spoken in class and the hours of dedication.
- **Competences:** Outlines the general and specific competences which will be worked on throughout the course.
- **Contents:** Outlines the content (usually with a high level of detail) that will be addressed.
- **Evaluations:** Sets the frame for grading, including minimum attendance to access the possibility of evaluation, and the weight of assignments in the grade.
- **Bibliography and other resources:** Indicates mandatory and complementary sources which must be consulted by the students in order to follow the course.
- **Methodology:** Indicates how the teaching-learning process will take place (based on projects, based on research, based on self-study, based on peer learning, based on lectures, seminars, etc.)
- **Schedule:** Gives a detailed week by week calendar which indicates the course content that will be covered each week.

The high level of detail which is contained in the document makes the in-class negotiation of course content, evaluation and tasks difficult. However, it can be reformulated through PAR - which requires a high level of dialogue-oriented methods, open-ended planning, and non-standardizing qualitative evaluation - and still be considered a research-based and project-based teaching methodology within the pre-established constructivist competence-based curriculum. In order for this to happen, we suggest below a few strategies that were useful to us in our teaching-learning experience⁷:

- **Introductory classes.** We found it necessary to use the first couple of weeks of the course to debate with the students about power structures, cultural structures, and dialogic structures and how awareness of them were important for the course. We also debated about Participatory Action Research and Freirean critical pedagogy, particularly about what faith, humility, love, trust, critical thinking, and hope meant to all of us and the implications of these values to the concepts of effort, competitiveness and excellence we were constantly exposed to and expected to follow. We addressed the meaning of authority in the classroom space and together thought of alternatives to “teacher-held authority”. Some students felt highly motivated by the chance to discuss these matters, others were puzzled and others were conflicted. We explicitly addressed these feelings among those students that were willing to share them with the class, sometimes in small groups, and openly and positively accepted dissent among students who preferred more “traditional forms” of pedagogy. We made ourselves available to the students outside class time to further discuss these matters and how they felt more comfortable addressing them during the course.
- **Competences.** Usually competences are already predefined when a teacher plans out the course. This leaves very little breathing room, but including the few general and specific competences which explicitly relate to critical thinking and awareness of context is helpful in framing the rest of the curriculum. It was also useful for us to reflect upon what competences we wanted to develop for ourselves in relation to the competences which students were expected to acquire. We defined a set of competences we ourselves wanted to learn through

⁷ The course, titled *Strategies for Social Action* within the Advertising and Public Relations Degree is attended by 35 students during a three month term equivalent to 40 hours of in class work and 80 hours of out of class work. All basic teaching documents for the 2014-2015 Social Action Strategies course are available for public viewing, copying and sharing under Creative Commons in the following link: <https://goo.gl/yfIKJN>.

the course, and made them explicit with the students. This helped break the “teacher-teaches” and “student-learns” barrier, and created a climate of legitimizing the voice of the students as owners of knowledge.

- Bibliography. We suggested a set of sources in the curriculum, but students were free to use those or others they considered more suitable, according to their interests. We encouraged the students to consult diverse sources, both in authorship and in origin, and to critically address the literature (Are the sources diverse or are all authors white-western males? What sources are there from other geographical locations? Are they different? How?). Likewise, we explicitly encouraged diversity in the sources of examples used in class and within their projects.
- Methodology and content through PAR. To address the content, the curriculum indicated a set of topics that were predefined in relation to the specific course literature. This content was made responsive to student input through different methodological components:
 - Dialogic reading and debates: classes were structured around sharing readings and debates on topics and sources suggested by all participants around a given topic - usually predefined in the curriculum, but open to suggestions and changes desired by the students.
 - Collaborative class notes: students worked in groups throughout the course to develop joint class notes which could include content seen in class as well as content and sources from outside of class. These notes could be developed in any format they preferred and had to be accessible to all of the class participants. We revised the notes and shared them throughout the lessons, so as to include elements we found interesting to enrich class content.
 - Individual projects: each student was responsible for turning in, at the end of the course, an individual project that was open in content and format. The only stipulations given were that the piece had to reflect about 20 hours of work, and to somehow clearly state the importance of the topic and format chosen: both for the student and for the context in which it was created (if the piece was presented in a creative format this could be done in an annexed document). The projects were addressed by the students following a PAR methodology.

- Group projects: students had to develop, in groups of four, the first stage of a PAR project; that is, the diagnosis and planning of the project. We did not undertake the complete PAR process due to course timing (in our case, only a trimester)⁸. Although students had to turn in only the initial research phase, to create their research and PAR plan they had to explore spaces within their community which were outside of their usual learning areas and challenged their comfort zones.
- Evaluation through PAR. Evaluating and measuring is not the same. In our case, although evaluation was numerical, it included the students' self-evaluation and was agreed consensually through oral evaluation processes. Additionally, students were given the opportunity to propose tasks and assignments they would enjoy doing for extra-credit, so that if they were not very motivated by a particular assignment in class and felt like "slacking-off", they had alternative means of achieving their desired grades. However, this rarely happened, as students felt assignments were already open enough to include their interests during the course.

In general, all of the elements previously outlined allow a neoliberal competence-based curriculum as seen in Figure 2 to be redefined; becoming a PAR-based Freirean critical pedagogy. The response from most students in their class work, in their participation, and according to their teacher evaluations (both the one done in class at the end of term, and the "official" Department evaluation) was highly gratifying. We were pleasantly surprised that some of the students' remarks in the evaluations revealed that they considered the course the most difficult they had faced during their degree and yet they still graded the class highly. Through their individual and PAR projects, students engaged with their communities. Some of the students have continued with their projects after the end of the course. This has ranged from the creation of student associations within the university to direct involvement within community dynamics and organizations. Some students were introduced for the first time to a different way of doing, and became optimistic about how they could use their professional practice for the construction of another possible world. This makes us feel committed and certain that, at least for us, the teaching-learning practice is an instrument of emancipation and transformation. To the best of our abilities, with our students, and given the context, we

⁸ In the case of this specific course, students must plan a Participatory Communication Project, adapting the PAR development phases to the course context. In our case, we use literature for the specific use of PAR in communication, but there is extensive literature available for the application of PAR in many different fields.

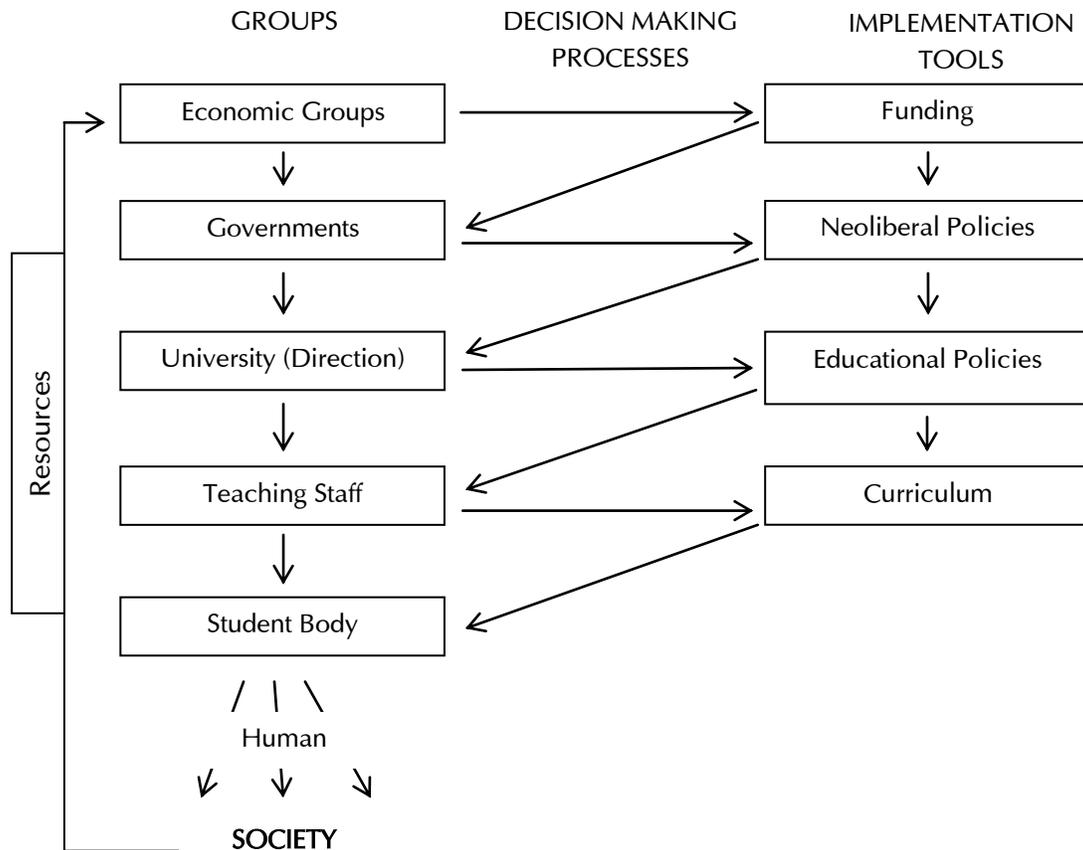
have struggled to “in communion liberate each other” (Freire, 1970: 133).

5. CONCLUSION

The neoliberal university is teaching all of us to look the other way. In a context in which funding is conditional on productivity under standardized conceptions of “excellence”, there is no space or time to question the *status quo*. Complying with the competence-based curriculum as is imposed by the current EHEA policies amounts to telling us to teach our students to comply silently with power and violence – physical or symbolic – exercised by “others”.

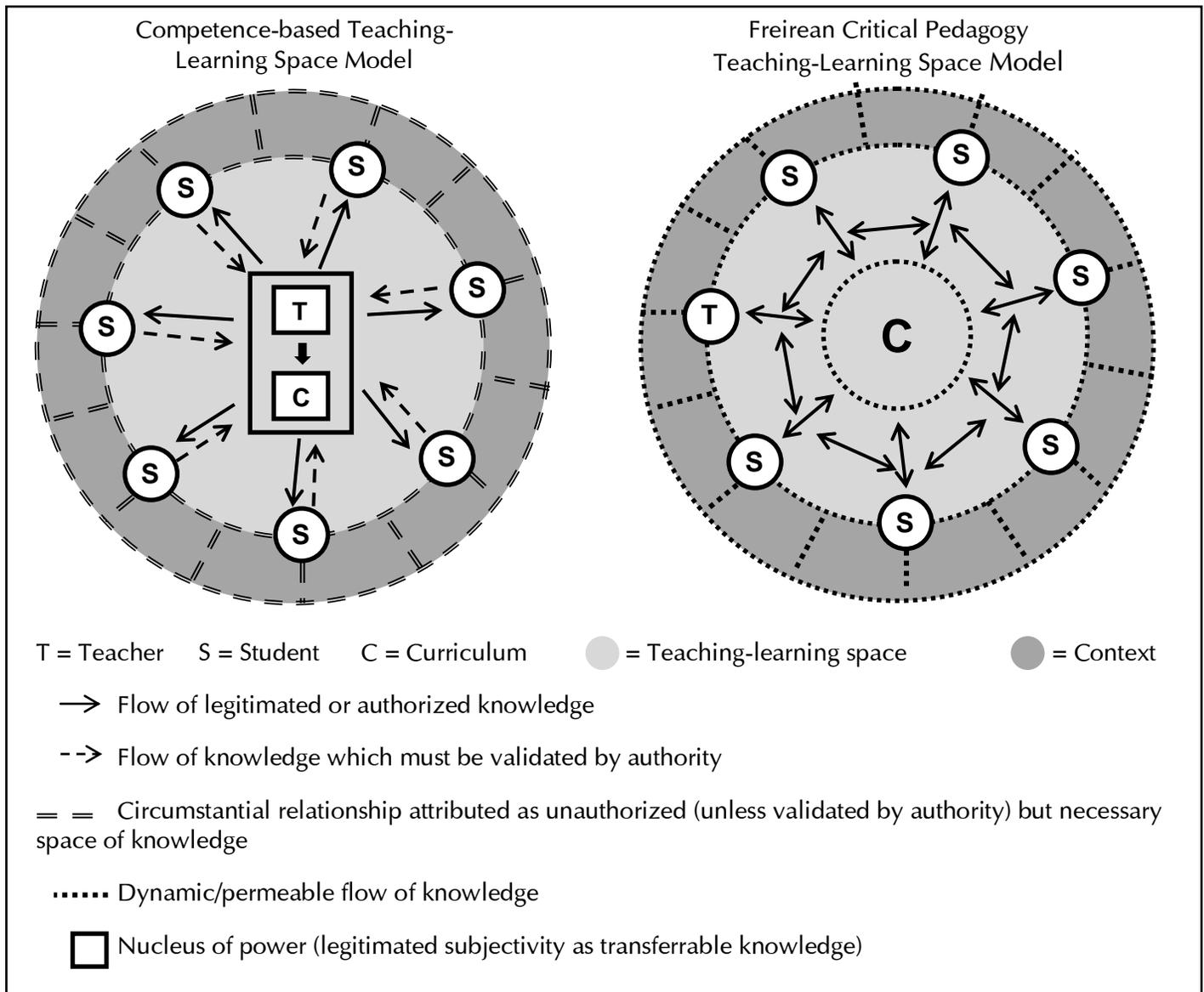
Love, hope, humility, trust, dialogue, and freedom as awareness, are falling prey to gain, competitive effort, self-betterment, instrumentalization, and freedom as consumer choice. Our students, as future professionals in the field of Advertising and Public Relations, will play a particularly important role in the maintenance – or dismantlement – of individualistic, consumerist subjectivities through their advertising and public relations campaigns. Advertising can also be solidary, trustworthy, hopeful and creative and can contribute to imaginaries of “another possible world”. So can teaching. Freirean critical pedagogy provides the tools. Redefining the competence-based curriculum through Freirean critical pedagogy is possible, and it contributes to both our and to students’ awareness of the self, of reason and of the world. This is important, because, as Theodore Adorno phrased it, “critical self-reflection offers the strongest barrier to the recurrence of Auschwitz” (Cho, 2009).

Figure 1: Systemic Representation of Neoliberalism in Higher Education



Source: Elaborated by the authors based on Bolívar (2006), Cascante Fernández (2009, 2013), Chege (2009), Freire (2012) and Giroux (2010).

Figure 2. Competence-based Model versus Freirean Critical Pedagogy



Source: Elaborated by the authors.

Acknowledgement

We would like to thank Sherine El-Taraboulsi and Maya Thomas-Davis for proofreading this paper.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interests with respect to the authorship and/or publication of this article.

Funding

The authors declared no financial support for the research and/or authorship of this article.

BIBLIOGRAPHY

- ALONSO, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., & Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ARMITAGE, A. (2011). Critical pedagogy and learning to dialogue: towards reflexive practice for financial management and accounting education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 104–124.
- ARNETT, R. C. (2002). Paulo Freire's Revolutionary Pedagogy: From a Story-Centered to a Narrative-Centered Communication Ethic. *Qualitative Inquiry*, 8(4), 489–510.
- AUBERT, A., & GARCÍA, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información.*, 10(3), 231–242.
- BELHASSEN, Y., & CATON, K. (2011). On the need for critical pedagogy in tourism education. *Tourism Management*, 32(6), 1389–1396.
- BERNABEU TAMAYO, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOLÍVAR, A. (2006). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Mon. 2*, 1–23.
- CAMPBELL, L. H., & MCDONAGH, D. (2008). Visual Narrative Research Methods as Performance in Industrial Design Education. *Qualitative Inquiry*, 15(3), 587–606.

- CANAAN, J. E. (2013). Resisting the English neoliberalising university: what critical pedagogy can offer. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16–56.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2009). Remake Bologna? A Political Analysis of the Statements Regarding the Creation Process of the Higher Education European Area. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131–161.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2013). La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 77(27,2), 45–64.
- CHEGE, M. (2009). Literacy and Hegemony: Critical Pedagogy Vis-a-vis Contending Paradigms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 228–238.
- CHO, D. K. (2009). Adorno on Education or, Can Critical Self-Reflection Prevent the Next Auschwitz? *Historical Materialism*, 17(1), 74–97.
doi:10.1163/156920608X357765
- DEHLER, G. E. (2009). Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. *Management Learning*, 40(1), 31–49.
- DeLEON, A. P. (2006). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 72–94.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GALE, K. (2010). An Inquiry in to the Ethical Nature of a Deleuzian Creative Educational Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(5), 303–309.
- GARCIA, E. J. (2008). Raising leadership criticality in MBAs. *Higher Education*, 58(1), 113–130.
- GARCÍA GARCÍA, M. J., & ARRANZ, G. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la

evaluación de competencias genéricas. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111–120.

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

GIROUX, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 2–5.

HAGER, P., & HOLLAND, S. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates. *Business/Roundtable*, 9, 1–16.

HERNÁNDEZ, L. (2010). Antes de empezar con metodologías participativas. *Cuadernos Cimas*, 1–31.

JACOBS, G., & MURRAY, M. (2010). Developing critical understanding by teaching action research to undergraduate psychology students. *Educational Action Research*, 18(3), 319–335.

Le BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.

LESSER, L., & BLAKE, S. (2006). Mathematical power: Exploring critical pedagogy in mathematics and statistics. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1), 349–368.

MENESES BENÍTEZ, G. (2007). *Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad*. Universitat Rovira I Virgili.

NIKOLAKAKI, M. (2011). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 47–70.

O'BRIEN, M. (2013). Repositioning the subject discipline for an “academic-enhancement” model of widening participation: A philosophical sketch. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 241–250.

ROUHANI, F. (2012). Practice What You Teach: Facilitating Anarchism In and Out of the Classroom. *Antipode*, 44(5), 1726–1741.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 9, 57–76.

Secretaría General de Universidades. (2014). *Datos básicos del sistema universitario español: curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

VASSALLO, S. (2012). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 32(6), 563–580.

WANGGREN, L., & MILATOVIC, M. (2014). Spaces of Possibility: Pedagogy and Politics

Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain

in a Changing Institution. In A. Wardrop & D. Withers (Eds.), *The Para-Academic Handbook* (Hammer/on., pp. 31–38). Bristol.

LA UNIVERSIDAD Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: DEL CÍRCULO HERMENÉUTICO AL CÍRCULO PERVERSO¹

Marco Maureira Velásquez

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

La producción de conocimiento, sin lugar a dudas, se ha convertido en el pilar fundamental de los sistemas universitarios actuales. En este sentido, el presente artículo analiza las prácticas tecno-discursivas propias de estos centros, constatando que asistimos al tránsito de un círculo hermenéutico a la emergencia de un *círculo perverso*. Este, entendido como la autonomización de sistemas discursivos que se pliegan sobre su propio eje, constituye la consecución de un proyecto de hiper-especialización que echa raíces en el sistema universitario europeo desde el advenimiento del romanticismo alemán. Por tanto, para dar cuenta de este proceso, se indagará teóricamente en la constitución de sistemas discursivos auto-recursivos, así como en la vinculación que se establece entre conocimiento y verdad como eje fundante de la modernidad. Posteriormente, se realizará un recorrido histórico por la antigua Grecia con la finalidad de esbozar una breve genealogía de los *juegos perversos del discurso*. Finalmente, plantearémos un par de ejemplos ilustrativos referidos a nuestra sociedad actual.

Palabras Clave:

Hermenéutica, perversión, discurso, simulacro, seducción.

Abstract:

The production of knowledge, undoubtedly, has become the mainstay of current university systems. In this sense, this article analyzes the specific techno-discursive practices of these centers. Moreover, we are witnessing the end of an hermeneutical circle to the emergence of a vicious circle. This fact, understood as the autonomy of discursive systems that fold around its own axis, it is the achievement of a draft hyper-specialization that takes root in the European university system since the advent of German Romanticism. Therefore, to account for this process, it will inquire into the constitution theoretically self-recursive discursive systems as well as the link established between knowledge and truth as foundational axis of modernity. Subsequently, a historical tour will be made by the ancient Greeks in order to perform a brief genealogy of perverse speech games. Finally, we will raise a couple of illustrative examples relating to our society.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del programa de doctorado *Persona i Societat en el Món Contemporani* de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Key words:

Hermeneutics, perversion, discourse, simulation, seduction.

Recibido: 18/06/2015

Aceptado: 6/07/2015

I. INTRODUCCIÓN

La idea de *círculo hermenéutico*, como bien nos muestra Hans-Georg Gadamer (2007; 1984), hace referencia a una estructura de comprensión en que se produce una relación dinámica entre el todo y las partes. Si bien su formulación específica y detallada se produce con el advenimiento de la hermenéutica romántica (principalmente, mediante las reflexiones de Schleiermacher), su origen se remonta a la retórica antigua y se proyecta hasta nuestros días bajo diversas formas y modalidades. En este sentido, y como atestiguan las propias preocupaciones de Gadamer, una de estas dimensiones fundamentales guarda relación con los mecanismos a la base de toda comprensión, de toda producción de conocimiento, ya sea en el ámbito cotidiano o en el de la filosofía y las ciencias sociales. En otras palabras: la circularidad reflexiva es la condición ontológica de todo conocimiento², razón por la cual resulta necesario tomar en consideración una serie de preceptos que, sin “solucionar” el problema, al menos inmunizan ante la emergencia de verdaderos vicios del pensamiento. Y uno de estos preceptos, sin lugar a dudas, hace referencia a la vinculación de lenguaje y conocimiento.

Pero, ¿qué relación tiene todo esto con el funcionamiento del sistema universitario? La respuesta es sencilla. La hiper-especialización en la producción de conocimiento que presenciamos hoy en día (con todas sus múltiples aristas), ha generado una dinámica de articulación que, lejos de propiciar una *fusión de horizontes* al estilo del círculo hermenéutico, lo que genera es, antes bien, un único horizonte de prácticas y discursos que se pliegan sobre sí mismos. Es decir, asistimos a la autonomización de sistemas técnico-discursivos que se vuelcan extáticamente sobre su propio eje constituyendo una matriz que adquiere la forma de un verdadero círculo perverso³. En este sentido, son de gran relevancia las reflexiones realizadas por Cambrosio (2009) sobre la “objetividad reguladora”; Latour (2001) y la “referencia circulante”; Baudrillard (2002; 2000; 1984) y la “seducción del objeto y

² Constatación que, desde otra perspectiva, será ampliamente secundada por la investigación en neurobiología (Varela, Thompson y Rosch, 2005; Varela, 2000; Maturana y Varela, 1984).

³ Jacques Lacan (2007), en su seminario 23, escribía literalmente “pere-versión” (es decir, una versión propia del Padre). En este sentido de instauración de su propia Ley, es que hablamos de “círculos perversos”.

los simulacros"; y Žižek (2011) con su crítica a la ciencia en cuanto "saber acéfalo". No obstante, cabe destacar que dicho alzamiento ante la especialización del sistema universitario y la perversidad de sus prácticas técnico-discursivas dista de ser un fenómeno moderno. Como bien apunta Jordi Llovet (2005), ya desde el advenimiento del romanticismo alemán se articula un poderoso movimiento de crítica al respecto. E incluso, en la Grecia antigua, podremos rastrear los indicios de un empobrecimiento de la enseñanza producto de la estandarización y especialización de un área fundamental de su funcionamiento: a saber, el *ars rhetórica* (como veremos luego).

Por lo tanto, dentro del inmenso campo de críticas y reflexiones que se pueden realizar en lo concerniente al mundo universitario y sus dinámicas de producción de conocimiento, nos centraremos básicamente en la constitución del denominado *círculo perverso*. Para ello, indagaremos teóricamente en la constitución de sistemas discursivos auto-recursivos, así como en la vinculación que se establece entre conocimiento y verdad como eje fundante de la modernidad. Posteriormente, realizaremos un recorrido histórico por la antigua Grecia con la finalidad de realizar una breve genealogía de los *juegos perversos del discurso*. Por último, aplicaremos nuestras reflexiones precedentes a dos casos prácticos que permitan comprender de mejor manera nuestra propuesta y procedimiento.

II. LENGUAJE, VERDAD, MODERNIDAD

En su curso dictado en el *College de France* durante el año 1982, Michel Foucault investiga las relaciones establecidas entre subjetividad y verdad en el mundo clásico a partir del concepto "inquietud/cuidado de sí" (*epimeleia heautou*). En este sentido, Foucault (2000) identifica como mínimo tres cuestiones fundamentales; a saber, la necesidad de los seres humanos de contar con *discursos* que permitan mantener el dominio frente a los acontecimientos, su modo de existencia en nosotros, y las cuestiones técnicas sobre los métodos de apropiación. O bien, dicho de otro modo, tres son las dimensiones que atraviesan de forma transversal el pensamiento occidental: a) la cuestión del acceso a la verdad; b) la puesta en juego del sujeto por sí mismo en la inquietud que tiene de sí; y c) la puesta en marcha de dinámicas de autoconocimiento. De hecho, en esta línea, Foucault asevera que la principal diferencia entre las *formas de sujeción* desplegadas en el mundo antiguo y moderno estriba en la existencia de una relación inversa de subordinación entre *inquietud de sí y autoconocimiento*. Es decir, el sujeto ético de acciones rectas forjado mediante la práctica e interiorización de una serie de técnicas y ejercicios propios de la antigüedad, es sustituido en el occidente moderno por un sujeto intrínsecamente capaz de verdad (y sólo subsidiaria y secundariamente sujeto ético) en el que prima una tentativa indefinida de autoconocimiento; en el que, en definitiva, se asume que el conocimiento y *sólo el conocimiento* permite el acceso a la *verdad* (elevada a

valor supremo tanto a nivel individual como social).

Como plantea Hopenhayn (1987), a propósito de la *condición postmoderna* de Lyotard, dos metarrelatos rigen simultáneamente el proyecto cultural y societal de la modernidad. El primero de ellos encuentra expresión en el proyecto de universidad de Humboldt y la filosofía de Hegel y contiene una triple aspiración, a saber, derivarlo todo de un principio original (actividad científica), la referencia a un principio ideal (que gobierna la práctica ética), y la conjunción de los anteriores en una única *Idea*. En segundo lugar, el sujeto vive la epopeya de la emancipación mediante la conquista de la autonomía de la voluntad, en que la legitimación del saber que en Hegel presentaba un contenido especulativo, mediante la impronta de Kantiana asume un sentido práctico. Así, ambos proyectos de legitimación mantienen cierta simetría: el uno legitima el conocimiento como proceso de totalización, el otro como paso a la emancipación, validando, en su conjunto, tanto a las ciencias y sus instituciones como a los proyectos culturales y políticos de transformación estructural de la sociedad. En este sentido, las técnicas y procedimientos que se despliegan al interior de los centros universitarios serán fundamentales en la medida que en ellos se conjuga el monopolio del conocimiento que, a su vez, se erige en el principal vector de veridicción al interior de nuestras sociedades.

Ahora bien, ¿cómo se articulan las prácticas tecno-discursivas al interior de los sistemas universitarios? ¿Logra realmente el sujeto la tan ansiada emancipación mediante la autonomía de la voluntad y el sometimiento del mundo mediante el conocimiento? Jean Baudrillard, en la década del ochenta, decía fuerte y claro que “en todas partes, al cabo de unos siglos de subjetividad triunfal, lo que hoy nos asecha es la ironía del objeto, ironía objetiva legible en el mismo corazón de la información y de la ciencia, en el mismo corazón del sistema y de sus leyes, en el corazón del deseo y de toda psicología” (1984, p. 76). En otras palabras, se produce una revancha del objeto ante la grandilocuencia efervescente y candorosa del sujeto. En un primer momento, se alcanza una comunicación a través de los objetos, pero después su proliferación bloquea esa comunicación –nos dice Baudrillard (2002, p.10)–, ya que “las metaforizaciones sucesivas hacen que una idea crezca y se convierta en algo más que ella misma, en una *forma de pensamiento*, pues el lenguaje piensa, nos piensa y piensa por nosotros tanto, por lo menos, como nosotros pensamos a través de él”.

Sin embargo, como ante la crítica actual que denuncia la hiper-especialización del sistema universitario, nos encontramos frente a un enfoque ampliamente desarrollado a lo largo del tiempo. Sólo basta con recordar, como lo hiciera el propio Foucault (2009) en *Las palabras y las cosas*, la pregunta nietzscheana acerca de “¿quién habla?”, a lo que Mallarmé responderá que quien lo hace, en su soledad, en

su frágil vibración, es “la palabra misma” en su ser enigmático y precario. Entonces, ¿qué hay de nuevo? El énfasis. La necesidad no sólo de enunciar esta presencia sino de llevarla hasta sus últimas consecuencias. El *objeto irónico* por excelencia, por su profundidad epistemológica tanto en la constitución psíquica del sujeto como en la articulación y emergencia de lo social es el *lenguaje*. Para ser más específicos, es el lenguaje en acción, la puesta en marcha de determinados “sistemas discursivos”. Sobra decir (aunque urge hacerlo), que al hablar de *sistemas discursivos* no se adopta un enfoque ingenuo que pasa por alto la materialidad de los sistemas rituales en que se concreta y despliega la dinámica discursiva desde un punto de vista socio-técnico. Como menciona Foucault (2001)

“el enunciado, a la vez que surge en su materialidad, aparece con un estatuto, entra en unas tramas, se sitúa en campos de utilización, se ofrece a trasposos y modificaciones posibles, se integra en operaciones y en estrategias donde su identidad se mantiene o se pierde. Así, el enunciado circula, sirve, se sustrae, permite o impide realizar un deseo, es dócil o rebelde a unos intereses, entra en el orden de las contiendas y de las luchas, se convierte en tema de apropiación o de rivalidad” (p.177).

En este sentido, uno de los grandes aportes de autores como Foucault (2009) es haber desvelado esa zona muda –ese núcleo transideológico, diríamos, sobre el cual y con el cual se edifica y despliega la red de procesos que estamos analizando– haciendo del lenguaje una figura de la historia coherente con la densidad (y obscenidad) de su pasado. No obstante, debido a los efectos de vértigo de nuestra sociedad actual, y a pesar de la centralidad aparente que a partir de la segunda mitad del siglo XX adquiere el lenguaje en el análisis filosófico y en las ciencias humanas y sociales (*giro lingüístico* de por medio), lo fundamental, el lenguaje en cuanto posibilidad e imposibilidad necesaria, en cuanto contingencia irresoluble, parece haber estallado en el olvido no por su ausencia, sino por la excrecencia y metástasis de múltiples discursos que volcados extáticamente sobre su propio eje son incapaces de abrazar otro sentido que no sea el de la metamorfosis total, el del cambio constante –¿pero hacia dónde?– posicionado como *thelos* y valor universal, y la velocidad desaforada como metáfora primordial del camino por transitar⁴. Dicho de otro modo, no hemos atendido con suficiente atención la creciente y apabullante *perversidad de los sistemas discursivos*, en los que, por parafrasear un célebre pasaje de Foucault, el ser humano se está difuminando como en los límites del mar un rostro de arena.

Pero, por favor, que no se nos malinterprete. Que ni estamos por el simplismo de un nihilismo facilista y apocalíptico, ni por la ingenuidad de creer que transitamos

⁴ Para un análisis de la influencia de la velocidad en la modernidad dirigirse a Rosa (2013); Rosa y Scheuerman (2009); Virilio (2006), etc.

un camino sin referentes. Ya se ha mencionado, por ejemplo, la importancia insoslayable de Baudrillard. Podríamos, de paso (y desde una vereda filosófica por lo demás distinta) recordar a Richard Rorty (1996) planteando que la realidad es inseparable de la ficción porque es inseparable del lenguaje o de los lenguajes, de la palabra o de las palabras y de los silencios, llegando incluso a sentenciar que la filosofía es más un género literario, una novela en serie, que una disciplina que permita que sus especialistas accedan a una realidad que quedaría más allá de la historicidad de las prácticas compartidas. Y desde la historiografía resulta ineludible dialogar con Hayden White (2011) indagando en los fundamentos discursivos de la escritura y la conciencia histórica para terminar declarando que *todas las historias son ficciones*; o con los teóricos de la *cibernética* de segundo orden que, desde un acercamiento transdisciplinar (neurobiología, matemática, psicología, etc.) dinamitan el último gran cimiento sólido de occidente, saber, *la realidad* (Watzlawick, 2005). Porque se trata precisamente de esto. De una herida que está abierta, pudriéndose, hace muchísimo tiempo sin que nos atrevamos decidida y abiertamente a hacerle frente.

En su texto *Una dificultad del psicoanálisis* de 1916, Sigmund Freud acuña el concepto de *herida narcisista al ego de la humanidad*. La primera herida, en este sentido, sería la constatación copernicana de que no somos el centro del universo. La segunda gran herida estaría dada por el advenimiento del pensamiento darwinista que elimina la idea del “ser humano” en cuanto especie única y especial situándola en el flujo de la evolución de las especies. Por último –y como no, estando frente a uno de los narcisos más celebres de la historia– encontraríamos la herida infringida por el mismísimo Freud mediante el psicoanálisis en su desvelamiento del sujeto racional unitario de la ilustración en cuanto ficción construida (y dominada) por un sustrato más profundo y más potente, a saber, el inconsciente. En esta línea, cabe constatar que transitamos por un momento histórico en que resulta ineludible e ingenuo no asumir (las constataciones fundamentales están en lo medular sobre la mesa, como se ha mostrado) esta cuarta herida que nos asecha: la aprensión irrestricta e irrenunciable a la realidad, que camuflada bajo el artificio del raciocinio nos provee de la tranquilidad y falsa perspectiva necesaria para seguir la travesía sin suicidarnos ni hartarnos a vomitar (a falta de Dios abrazamos sin contemplaciones el sucedáneo de la ciencia/realidad). Así las cosas, contamos con facultades universitarias plagadas de filósofos que no saben reflexionar (no, al menos, en la concepción de “reflexión meditativa” que aludía y perseguía Heidegger); de psicólogos que no entienden el *psiquismo* sino mediante el encasillamiento en categorías de escuelas analíticas o compartimentos burocráticos de un nefasto manual de diagnóstico psiquiátrico y/o boletín-protocolo profesional; de físicos que nos desvelan las estructuras y leyes que rigen el funcionamiento del universo no indagando *en el mundo*, sino operando y maximizando su metódico y metodológico

arsenal; expertos todos, a fin de cuentas, que se han convertido en operarios de una nefasta factoría, técnicos de la maquinaria pero no del *sistema*, burócratas del lenguaje de su disciplina que encadenan significantes de forma mecánica, fuera de los márgenes del sentido, profesores de sintaxis que han convertido las universidades en “escuelas de idiomas”⁵ de las que difícilmente un *poeta* (en un sentido amplio; en el sentido de inmersión en la “función poética”) pueda crecer y aflorar. Un tropel, habida/ávida cuenta, de ingenuos ignorantes que pretenden saber mucho por hablar un mismo idioma que –he ahí el quid de la cuestión– posee la inmensa capacidad de materializarse en artefactos y en tecnología (su *canto de sirenas*, su poder de encantamiento y seducción que cotidianamente nos conmina).

Cuando Nietzsche hablaba de su actualidad histórica (aunque bien podría estar hablando de la nuestra) hacía referencia al “conocimiento insaciable y optimista”, a lo que Schopenhauer denominaba la “vacía universalidad de la abstracción” en contraposición con la universalidad de la música. La abstracción, en este sentido, ha sido paradójicamente el destierro del pensamiento. Como dice George Steiner, “puede que la etiqueta *homo sapiens*, excepto para unos cuantos, sea una jactancia infundada” (p.16). Y es que, en este caso, no se trata solamente de que la “hiper-especialización” del conocimiento (ya denunciada desde el advenimiento del romanticismo alemán) impida el acercamiento a la totalidad, sino que, principalmente, se vuelve un perverso mecanismo de enmascaramiento que *viene* del mundo (en el mejor de los casos) pero *deviene* finalmente sobre sí mismo en una promesa eterna de acercamiento que operativamente hablando únicamente aleja; agranda y alimenta una insalvable e insondable brecha.

III. UNA BREVE GENEALOGÍA DE LA PER-VERSIÓN

Siguiendo a Slavoj Žižek (2011) consideramos que, entre la amplia gama de antagonismos que caracterizan a nuestra época, quizás el más importante (en la clave de análisis que venimos desarrollando) sea el configurado por una abstracción que determina cada vez con mayor fuerza nuestras vidas y el diluvio de imágenes pseudoconcretas al que nos enfrentamos día a día. En este sentido, Žižek nos invita a invertir las coordenadas del método crítico tradicional que va desde el análisis de ideas abstractas hasta llegar a la realidad social de los sistemas de ritos e instituciones, ya que, es en la *manifestación concreta* dónde encontraremos ese remanente

⁵ Específicamente, Jordi Llovet (2005) denuncia cómo “algunas facultades de humanidades, cediendo abiertamente a las exigencias contextuales, hayan transformado sus planes de estudios hasta convertirse en centros intelectualmente pasivos o iterativos (...mientras que) otras facultades, especialmente las de filología, a menudo se hayan convertido en meras *escuelas de idiomas*, solo permite conceder que ciertas exigencias del mercado o la necesidad de beneficios inmediatos por parte de la administración universitaria han sido argumentos más poderosos que los *argumentos* propiamente dichos” (p.437).

transideológico que da soporte al despliegue de los demás antagonismos. Por lo tanto, y teniendo en consideración que nuestro *objeto* de análisis (nunca mejor dicho) son los sistemas discursivos, resulta perentorio indagar, aunque sea rápida y esquemáticamente, en el proceso histórico mediante el cual la abstracción echa raíces –se materializa y concreta– en y mediante el sistema lingüístico.

En su excelente libro “Prefacio a Platón”, Eric Havelock nos introduce con magistral erudición en la apasionante transición de la oralidad a la escritura que se produjo en la Grecia de los siglos VIII al V a.c. Dicho cambio implicó, entre múltiples e insondables externalidades, la emergencia del “pensamiento conceptual” al alero de la “abstracción”. Como menciona Havelock, “lo cierto es que el quid de la cuestión radica en la transición de lo oral a lo escrito y de lo concreto a lo abstracto” (1994, p.15). En este sentido, una de las principales tesis de su libro es que la “poesía”, en una sociedad de tradición oral como la griega, no puede ser lisa y llanamente equiparada con nuestra concepción contemporánea de la misma. Así, para un ser humano de la Grecia arcaica la poesía homérica significaba “la expresión de reglas y normas proverbiales o aforísticas” (p.79), constituyendo un “agente preservador tanto de las costumbres correctas y familiares como de las actitudes y hábitos dignos” (p.83). Es decir, la “poesía” no constituía un aparato de la *estética*, sino de la *educación* en su papel privilegiado de canal de comunicación y *compendio enciclopédico* de la cultura de la época.

No obstante, “entre Homero y Platón empezó a cambiar el método de almacenamiento, porque la información se fue alfabetizando y, paralelamente, el ojo fue sustituyendo al oído en el papel de órgano principal utilizado a tal propósito. Los resultados de la alfabetización no se manifestaron plenamente en Grecia hasta el advenimiento del periodo helenístico, cuando –por así decirlo– adquirió fluidez el pensamiento conceptual y su vocabulario alcanzó cierto grado de normalización” (p.11). Y cuando menciona el “pensamiento conceptual” se refiere al advenimiento de la “abstracción” en cuanto facultad *inexistente* en el mundo griego arcaico que surgiría a partir de un cambio de mentalidad, en relación directa con una mutación del sistema educativo, que presenta como mecanismos de contención y desarrollo a la matemática, la dialéctica y la lógica. Y es en estas coordenadas es que se fragua la tensa y contradictoria relación que Platón establece con la poesía a lo largo de su vida.

Sin embargo, para los fines que con convocan, nos centraremos únicamente en “La República” y su célebre *censura de la poesía*. Para exponerlo sencilla y esquemáticamente nada mejor que recurrir a Havelock. En sus palabras, podemos entender dicho libro como un ataque al corazón de la cultura griega; una guerra en que el principal enemigo es la *mentalidad oral*. “Estamos, pues, ante una especie de enfermedad, que es menester combatir con el correspondiente antídoto. El cual ha

de consistir en el reconocimiento de lo que *las cosas son en realidad*. Dicho en pocas palabras, la poesía es una especie de veneno mental, un enemigo de la verdad” (1994, p.20). Es decir, Platón ve en la poesía un mecanismo que, en su doble vertiente de “contenedor temático” y “canal de comunicación”, constituye un verdadero “estrago para la mente”. Porque, en este contexto, la *realidad* no puede ser sino racional, científica y lógica, mientras que el medio poético, lejos de desvelar las verdaderas *relaciones de las cosas o las verdaderas definiciones* de las virtudes morales, tiende a constituirse una especie de pantalla refractaria que disfraza y distorsiona la realidad. “Platón esta pidiendo al hombre que examine esa experiencia y que la reorganice, que piense lo que dice, en lugar de limitarse a decirlo; y que se distancie de ello, en lugar de identificarse: el hombre ha de alzarse en *sujeto* aparte del *objeto*, reconsiderando, analizando y evaluando este, en lugar de limitarse a *imitarlo* (Havelock, 1994, p.58). Un sujeto activo y analítico, que no se deje engañar ni seducir por la banalidad, es en definitiva, lo que reclama enérgicamente Platón para su utópica *polis*.

Con los movimientos de Platón tenemos, por tanto, un escenario que se reconfigura en base a dos coordenadas aparentemente contradictorias: por una parte, el rechazo de la poesía está directamente relacionado con la afirmación de la psicología del individuo autónomo, y, por otra, con la generación de un plano de realidad externo de carácter independiente. Pero, como sabemos, crear un *sujeto* es crear, simultáneamente, un *objeto*, por lo cual la relación entre ambos procesos es co-dependiente y potenciada recíprocamente. Y esta nueva mentalidad activa, esta mentalidad lógica que escruta relaciones mediante el establecimiento de distinciones causales, en su afán potenciador de la constante “re-organización” de la propia mente y el medio, se constituye en proceso fundamental y fundante del “pensamiento abstracto” tal como comúnmente lo entendemos. De esta forma, se elimina el denominado vicio de la oralidad –la *opinión*– entendida como “actitud mental que se ocupa a) más del devenir que del ser, b) más de lo múltiple que de lo único, c) más de lo visible que de lo invisible y pensable” (Havelock, 1994, p.180). El plan, visto así, resulta nítido y claro, y, para nosotros, personajes de esta(s) modernidad(es), constatable cotidianamente en nuestra mente y en nuestro entorno.

Ahora bien, como se mencionara anteriormente, no se puede ejecutar un cambio de esta envergadura sin la necesaria reconfiguración de sistemas institucionales que permitan materializar la agenda programática del emergente discurso. Todo sistema de creencias necesita sus respectivos *sistemas rituales* que permitan afianzar y concretar, en la vivencia personal inmediata, las externalidades y núcleos del nuevo flujo de discurso. De ahí que los filósofos del siglo XX, aún asumiendo que “en el principio fue el verbo”, se detengan pormenorizadamente a evangelizarnos sobre la potencia “performativa” del lenguaje. Dicho de otro modo, para que un discurso sea socialmente permeable, las personas deben conocer pero, por sobre todo, *encarnar*

la palabra. Y en el caso griego ahí tenemos la “educación” (someramente mencionada a raíz de la *poesía*), el “sistema judicial”, la “democracia”, etc. En este sentido, podemos incluir dentro de dichos dispositivos a la mismísima “tragedia”. Como nos recuerda Nietzsche (1981), la seducción que ejerce Eurípides sobre su público está dada por llevar el espectador al escenario. Y lo importante es que con Eurípides la gente no sólo se vio reflejada, sino que, primariamente, aprehendió a hablar, aprehendió los nuevos códigos y formas de pensamiento. Códigos en los cuales la “retórica” pregonada por los sofistas fue considerada como una aliada en la batalla educativa que se estaba librando en la medida que podía servir para el cumplimiento de uno de los objetivos fundamentales de Platón: *implantar un estilo de expresión con un mínimo de mimesis y un máximo de descripción* anclada a la construcción de silogismos.

Detengámonos un momento en ese punto. Si tomamos, por ejemplo, las “Electra” de Sófocles y Eurípides y “Coéforos” de Esquilo –obras que tratan el mismo segmento de la leyenda heroica– podremos constatar no sólo diferencias de corte estilístico, sino claros indicios de remozadas formas de pensamiento, de nuevas formas de proceder en la interacción consigo mismo y con el medio⁶. Por ejemplo, en el desarrollo de la clásica “escena de reconocimiento” –en este caso entre Orestes y su hermana Electra– podemos identificar, en la versión de Eurípides, una creciente importancia por la “verosimilitud” en cuanto elemento fundamental a la hora de construir una escena. En las tres tragedias se aprecia la aparición de “indicios” (bucle de cabello/huellas del pie/ un tejido: depositados como ofrenda en la tumba de Agamenón) pertenecientes a Orestes, y a través de los cuales se debe producir el reconocimiento del personaje por parte de su hermana. Sin embargo, la forma en que se ponen en relación dicho indicios para cumplir con tal fin difieren enormemente. En Sófocles, quien encuentra los indicios es Clisótemis, la cual comunica sus sospechas a su hermana Electra, pero esta no le da crédito a dichas conjeturas debido a que, previamente, a escuchado el “relato de un mensajero” anunciando la muerte de su hermano (es decir, primacía del relato tradicional por sobre los indicios materiales). En Esquilo ya es la propia Electra quien se encuentra con los indicios, y si bien realiza “deducciones lógicas” para concluir que estos dan cuenta de la presencia de su hermano, la forma de construir dicha deducción es

⁶ Por retomar la anterior cita de Nietzsche respecto a Eurípides, podríamos mencionar que ese efecto de autoreconocimiento por parte del público en el escenario, en el caso de *Electra*, se produce debido a diversos artilugios: a) un cambio en el lugar de la acción (Palacio Real en Sófocles y Esquilo v/s una casa de labranza campestre en el caso de Eurípides); b) inclusión de personajes populares (Eurípides incluye a un campesino como esposo de Electra); c) a nivel estructural la tragedia no presenta canto (elemento tradicional que sí está presente en Sófocles); d) aumento y cambio de las secuencias dialogadas, en que, sumado a la inclusión de un lenguaje menos elevado, Eurípides inserta una forma de expresión muchísimo más *retorizada* (como veremos a continuación).

muchísimo menos elaborada que en Eurípides (se contenta con pensar que el mechón de cabello es de su mismo color o que la huella coincide con la que sería de su hermano). Así, no es sino con este último maestro de la tragedia griega, en dónde el personaje de Electra muestra una enorme seguridad en su capacidad de raciocinio (al estilo sofista), y si bien sus deducciones la llevan al error (se equivoca al interpretar los indicios), no es menos cierto que su convencimiento final se debe precisamente al constatar, mediante la vía de deducción lógica, que el personaje que tiene en frente es su hermano Orestes.

Por lo tanto, en esta línea podemos entender por qué Platón no ve con malos ojos a los sofistas, ya que, como se ha podido apreciar, la retórica puede prestarse para promocionar y concretar una forma de dicción en que prime el “modo descriptivo” articulado en base a *premisas* que permitan construir *silogismos*. Pero una cosa es la teoría y otra muy distinta la práctica. Como bien sabemos, en el plano *judicial* y *deliberativo*, puntales estructurales de enorme relevancia para el funcionamiento de la *polis* en el siglo V a.c. y posteriores, el arte retórica jugó un papel a todas luces determinante. Tan importante fue su influjo que, con el paso de los años, las “escuelas de retórica” constituían la cumbre del sistema educativo de la época y eslabón inalienable para el acceso a la vida pública. Sin embargo, la posterior sistematización de la doctrina en “manuales de retórica” (Teón, Hermógenes, Aftonio, por ejemplo) –los denominados *progymnasmata*– que promovían y facilitaban la mecanización y estandarización en la construcción de discursos y su posterior puesta en escena (oratoria), en conjunción con el hecho de que el campo jurídico (legal) y deliberativo (político) no son entes abstractos ajenos a los intereses humanos, tuvieron como desenlace que la retórica, lejos de servir a los planes trazados por Platón, se constituyese, por derecho propio, en una herramienta que, al igual que la poesía, causa estragos en la mente humana. Máxime cuando, en siglos posteriores (*época imperial* y surgimiento de la *segunda sofística*), y en directa relación con los cambios políticos de la época, esta se despliega en la esfera pública casi exclusivamente al alero del género “epidíctico”. Es decir, la retórica se vuelve dispositivo *propagandístico* y deviene *espectáculo*; se desliga de esa potencialidad de dicción descriptiva (o al menos esto es lo que habría que decir al alero de Platón) para entrar de lleno en la arquitectura del poder con fines claramente político-propagandísticos.

Ahora bien, ¿no nos recuerda este proceso de abstracción la promesa ilustrada de la Razón, su sistematización posterior en un método científico y al actual desenlace (del que ahora nos ocuparemos) en que el sistema discursivo, diseñado para alcanzar ya no sólo *un mínimo de mimesis* y *un máximo de descripción*, sino una descripción-explicación objetiva total del mundo exterior e interior, se olvida del mundo volcándose sobre su propio eje de articulación? Como plantea Baudrillard (2000) “en una primera fase, el objeto real se convierte en signo: se trata de la fase

de simulación. En una fase posterior, el signo vuelve a ser objeto, pero ya no un objeto real, sino un objeto mucho más alejado de la realidad que el propio signo, un objeto fuera de campo, al margen de la representación: un fetiche” (p.132). Estamos, así, ante una doble simulación cargada de doble intensidad, una doble abstracción en que el fetiche se vuelve invulnerable ya que el sujeto está completamente cubierto de su objeto de deseo; y en que el objeto, convertido en fetiche, se escapa a todas las diferencias y vuelve a ser literal encarnando la literalidad de la fantasía.

IV. DE LO CONCRETO A LO ABSTRACTO: DOS BREVES EJEMPLOS

a) Robert Wynands y Ernst Göbel escriben, en Julio de 2010, un interesante artículo sobre la “revisión del sistema internacional de unidades” en la entrega nº 406 de la *Revista Investigación y Ciencia*. En él, los científicos del Instituto Federal Físico Técnico de Alemania nos informan sobre la necesaria re-definición de nuestro actual sistema de medidas (metro, kilogramo, segundo, ampère, etc.) a partir de las *constantes de la naturaleza* y no, como hasta ahora, en función de *patrones estándar* (como, por ejemplo, la definición de un kilo en función de la masa de un cilindro de platino e iridio custodiado en la Oficina Internacional de Pesas y Medidas de Sèvres). Para tal fin, los autores se remontan a 1875, año en el cual diecisiete estados del mundo acordaron un conjunto común de unidades en la Convención Internacional de Pesas y Medidas –la comúnmente denominada “Convención del Metro”– y a la evolución que, desde aquel entonces, se ha registrado en este campo. Por seguir con el ejemplo del “kilogramo”, cabe mencionar que fue precisamente con unos años de posterioridad a la celebración de la *Convención Metro* en que se implementó y reemplazó –mediante la ya mencionada masa del cilindro de platino e iridio– la antigua definición de kilogramo basada en la masa de un litro de agua de máxima densidad. No obstante, en mediciones realizadas entre 1950 y 1990 (sumado a ceremonias anuales en que se comprobaba que el mentado cilindro siguiese intacto en su sitio), se pudo colegir que las réplicas realizadas a partir del prototipo habían perdido un promedio de 50 microgramos en relación al original (lo cual llevó a los científicos a buscar –y están en ello– otra forma de medición en base a *constantes de la naturaleza*, siendo una de las principales hipótesis barajadas definirlo de manera tal que “el cuanto de acción de Planck sea $6,62606896 \times 10^{-34}$ joule^xsegundo”).

Por otra parte, cabe destacar que lo que en el caso del “kilogramo” es materia de hipótesis, en relación al “metro” y el “segundo” ya es un hecho consumado. Como nos informan Wynands y Göbel,

“la unidad de longitud, el metro, también ha sido adecuada a los avances técnicos. En el pasado, una barra de platino e iridio, con una sección transversal específica y una longitud derivada de la circunferencia de la Tierra, sirvió como metro patrón. En 1960 fue reemplazado por un múltiplo determinado de la longitud de onda de

cierta radiación emitida por los átomos de criptón. Si bien con ello se había introducido un estándar atómico, poco después el mismo dejaría de estar a la altura de las exigencias de la ciencia y la técnica. Eso se hizo patente en los años setenta del siglo pasado, cuando la precisión en las medidas de la velocidad de la luz quedó determinada (y limitada) por la exactitud con que podía reducirse la distancia de referencia a la definición del metro. Sería por ello que, en 1983, se invirtieron los roles de ambas cantidades: se asignó a la luz una velocidad en el vacío de 299.792.458 metros por segundo. De esta manera, el metro quedaba definido como la distancia recorrida por la luz en el vacío durante $1/299.792.458$ segundos" (p. 72).

Ahora bien, ¿qué observación extraemos de todo esto? La primera resulta evidente: la constatación de un proceso de creciente abstracción en la definición de un determinado término; su alejamiento progresivo de un *patrón significativa* anclado a la materialidad del mundo concreto. Observación segunda: este proceso está inextricablemente ligado al desarrollo, evolución y aplicación de parámetros e instrumental técnico que posibilita y sustenta la emergencia del nuevo nivel de observación. En la anterior cita, Wynands y Göbel mencionan que "la unidad de longitud, el metro, también *ha sido adecuada a los avances técnicos*" y que, "si bien con ello –se refiere al desecho de la medición basada en la longitud derivada de la circunferencia de la Tierra– se había introducido un estándar atómico, poco después el mismo dejaría de estar a la altura de las exigencias de la *ciencia y la técnica*". Es decir, en la medida que la comunidad científica crea nuevo instrumental teórico y metodológico emerge un nuevo nivel de análisis inexistente (o, al menos inescrutable) con anterioridad a la aparición de dicho desarrollo tecnológico. Por ejemplo, en referencia a la futura redefinición de medida del kilogramo los científicos mencionan que "el tamaño escogido es tal que la masa de la esfera es muy próxima a la del kilogramo patrón, para así facilitar una comparación precisa entre ambos. El volumen del cristal se determina, con suma exactitud, *mediante un interferómetro óptico expresamente desarrollado*" (p. 73).

De hecho, una de las preocupaciones centrales de la ciencia actual es la *innovación tecnológica*, el desarrollo de nuevas herramientas técnicas que posibiliten un conocimiento más profundo, acucioso y aséptico de la realidad que, a su vez, proveen e iluminan las coordenadas a través de las cuales tomarán forma las nuevas tecnologías. Un bucle recursivo, en definitiva, que se nutre y alimenta a sí mismo. "Tal y como se hizo en el caso del metro –nos dicen Wynands y Göbel–, se intentará determinar las constantes adecuadas con tanta precisión como permita el SI actual, *para después fijar de una vez para siempre estos valores y, finalmente, derivar a partir de ellos las nuevas definiciones*" (p. 72). Esta es la perversidad de los sistemas discursivos a la que anteriormente aludíamos. Siguiendo a Baudrillard (2002) diríamos que estamos frente a un proceso que se lleva a cabo a través de una

reacción en cadena de tipo exponencial que deja de tener finalidad y sentido en la medida que cada nuevo reajuste del sistema refiere a sí mismo, a su propia dinámica de articulación interna y no a un pretendido y adorado “referente externo objetivo”. Y no se trata (sobra decirlo) de una remozada pretensión de solipsismo. “Lo real no se borra en favor de lo imaginario, se borra en favor de lo más real que lo real: lo hiperreal. Más verdadero que lo verdadero: como la simulación” (Baudrillard, 1984, p.9).

Esta dinámica paradigmática de saber *acéfalo* es lo que, desde una perspectiva lacaniana, le restriega Slavoj Žižek (2011) a la ciencia. En sus palabras,

“la ciencia moderna avanza (en el ámbito de la microbiología, de la manipulación genética, de la física de partículas...) cueste lo que cueste; la satisfacción viene proporcionada por el propio saber (...) la ciencia pertenece a lo Real y, en cuanto manifestación de lo Real del goce, es indiferente a las modalidades de su simbolización, al modo en que afecte a la vida social (p.49).

Pero, ¿qué pasa con la filosofía? ¿qué ocurre en el campo de las ciencias humanas y sociales? Una pregunta sin lugar a dudas necesaria y fascinante, para la cual se precisaría de un gran libro para su adecuado análisis. Por ahora, contentémonos simplemente con mencionar (y no sin cierta amarga tristeza) que las facultades de humanidades y letras, a su manera, han abrazado, en su inmensa mayoría, un camino que se erige y configura en base a idénticas coordenadas. Aunque (si cabe), se trata de una jugada aún más perversa y macabra; se trata del candor e ingenuidad de un sistema discursivo que se articula en base a una proclama explícita de carácter ético que, sin embargo, y en contra de su propio núcleo de premisas aparentemente axiales, se disuelve en la recursividad de las prácticas que posibilitan y dan soporte a su existencia en los sistemas universitarios actuales (algo así como la posición que Oscar Wilde atribuía a la “caridad”: ser una práctica que, en el corto plazo, contribuye a la disminución del dolor y el sufrimiento, pero que, desde una perspectiva global y de largo aliento, es perpetuadora de la situación que denuncia en cuanto soterrada justificación del orden injusto e inequitativo imperante en un determinado contexto). Tomemos sólo el ejemplo de los “programas de máster y doctorado” en el sistema universitario europeo, instancia por antonomasia dedicada a la generación de conocimiento, a la creación de nuevas formas de pensamiento. Más allá de las buenas intenciones (que abundan), lo que tenemos, para decirlo en pocas palabras, es una gran factoría de teorías, métodos y domesticados conocimientos. Una industria, tenemos, que opera bajo la lógica del financiamiento (de los proyectos de los “grupos de investigación”; de los estudiantes becarios, etc.) influyendo, subrepticia pero decididamente, en la agenda temática de los proyectos. Una factoría que, en base a sus lineamientos de producción-investigación, selecciona a sus miembros y, una vez dentro, les impone temáticas y proyectos que,

en la inmensa mayoría de los casos, ya se encuentran planeados y/o en etapa de ejecución (nuevamente de forma soterrada y demagógica, ya que, si bien a nadie le dan de latigazos, se utiliza la sugerencia y el conocimiento organizacional implícito de que junto a determinado profesor o al interior de tal o cual grupo de investigación se tienen más posibilidades de conseguir financiamiento y contactos y, por tanto, la posibilidad de prosperar en el sistema universitario). A esto debemos sumarle (conjugarle) los incentivos perversos a la producción de conocimiento vacío: como, para conseguir un puesto de bajo rango (ya ni hablar de nivel “titular” o “catedrático”) se exige/valora, más que la idoneidad al puesto respectivo, un determinado número de publicaciones anuales (indexadas, claro; anglosajonas, tanto mejor, que contamos con un mayor “índice de impacto”), no quedando más remedio que entrar en la lógica de producción anteriormente reseñada generando conocimiento, o bien de escasa calidad-profundidad, o bien en base a los parámetros de las “fuentes de financiamiento”; reclutando-seduciendo, de paso, a los alumnos de máster y doctorado que presentan mayor potencial, ya que, como todo el mundo sabe (al menos al interior del sistema universitario), la sola aparición de tu nombre un *paper publicado* (por ejemplo, digamos, de un alumno/a tutorado/a) ya vale para cumplir con la implícita (y a veces ni tan implícita) cuota anual exigida para la próxima *evaluación de desempeño* (y cumplir, así, con el “sexenio de investigación”, por ejemplo) y continuar, de esta manera, un año más en el puesto de trabajo. Y un largo y nefasto *etcétera* que podríamos seguir tristemente enumerando.

b) 14N - 18A - #25A - 14A ¿A qué nos refieren estos significantes? ¿Significan, a la postre, a algo más que a sí mismos? ¿O es que alguien, mientras lee estas líneas, asocia el 14N con la “Huelga General del 14 de Noviembre” y el accionar represivo de las fuerzas policiales en la ciudad de Tarragona; el 18A con la marcha y cacerolazo realizado en Argentina contra el gobierno de Cristina Fernández; el #25A con el “Asedio al Congreso” en la Puerta de Alcalá/Puerta del Sol de Madrid; y el 14A con las últimas elecciones presidenciales de Venezuela? Todas noticias ocurridas y profusamente difundidas en el transcurso de los últimos meses y años. Todas noticias olvidadas en función del referente asociado para su publicación a través de los medios de comunicación asociados. Porque, cuando escucho/leo “M-30”, ¿recuerdo la manifestación ocurrida en el País Vasco el mes de Mayo o una reconocida vía de circunvalación que rodea el centro de la ciudad de Madrid? (suerte tengo, a decir verdad, si lo asocio naturalmente con algo) ¿F16 es un avión de combate o un acontecimiento ocurrido en *February 16*? Y la doble alusión a la industria armamentística (en particular, y al desarrollo tecnológico, en general) y a la cultura estadounidense no es baladí. La difusión y proliferación del “11S” (esta vez sí que todos entendemos) marca un hito no sólo en la historia social, política y cultural de occidente (en los términos que todos medianamente conocemos), sino que también, y de forma soterrada, silenciosa y profunda, en cuanto hito inaugural y

consolidador de nuevas formas de nombrar e informar que los medios de comunicación (principalmente) han hecho propia. Y hablamos de “consolidación” debido a que estamos frente a un proceso característico del acontecer histórico de nuestro tiempo. Como plantea Martín Hopenhayn (1987) la máxima es que todo conocimiento debe ser convertible en unidad mínima de información, en “bit”, en que la exteriorización total del saber, la prescindencia del sujeto que lo alberga, es un fenómeno tan postindustrial como postmoderno. Sumado a ello, debemos constatar que el efecto de desideologización y desinformación resulta evidente, no por su ocultamiento, sino por su inmensa visibilidad y transparencia. Ya que, estamos frente a un proceso global, desplegado alrededor de todo el planeta, que significa (significando de forma vacía) diversas facetas y dimensiones del quehacer social: de un jugador de fútbol [CR7] a una catástrofe natural [27F: terremoto de Chile en 2010]; de una campaña publicitaria [“24/7: descubra todo lo que puede hacer en un cajero automático con disponibilidad las 24 horas los 7 días de la semana”] a un acto social [como los mencionados anteriormente]; aplicándose, por igual, a innovaciones tecnológicas [P2P/4G] como a la difusión de personajes conocidos a nivel mundial [DSK: Dominique Strauss-Kahn]; llegando, incluso, a resignificar sucesos y personajes del pasado que nunca fueron registrados bajo esa modalidad (el intento golpista de Tejero en España [23F] o el letal y efectivo realizado en Chile en Septiembre de 1973 [11S]).

En definitiva, decir junto a Baudrillard (2002) que, en situaciones como las anteriormente descritas, podemos constatar cómo hemos franqueado un punto de irreversibilidad al insertarnos en una forma exponencial e ilimitada en la que todo se desarrolla en el vacío, hasta el infinito, sin poder apuntarse en una dimensión humana, donde se pierde a un tiempo la memoria del pasado, la proyección del futuro y la posibilidad de integrar ese futuro en una acción presente. Estaríamos ya en un estado abstracto y desencarnado en el que las cosas persisten por mera inercia. O bien, si se prefiere recordar a Paul Ricoeur (1988), destacar que si se suprime la función referencial del lenguaje, si distanciamos la relación del ser humano con su mundo, sólo queda un absurdo juego de significantes errabundos.

V. CONCLUSIONES

“Este círculo no debe rebajarse al nivel de un *circulus vitiosus*, ni siquiera tolerarlo”, decía Heidegger (2009) en referencia al círculo hermenéutico. En este sentido, la comprensión debe constituirse en el continuo proceso de formación de un proyecto nuevo y remozado. Sin embargo, como hemos visto, la novedad de los proyectos que se ejecutan en nuestras universidades, en su inmensa mayoría, se supeditan a un efecto de novedad que se erige básicamente en la actualización de sí mismos. No hay diálogo. No hay encuentro. Lo que hay es monólogo y perversión. No tendremos, de esta manera, ni muy remotamente la *fusión de horizontes* que nos

permitan pensar conjuntamente un mundo mejor. No hay posibilidad de dialogo cuando una dimensión se autonomiza y se pliega sobre sí misma en un juego cruento y macabro. Porque, la otra cara de la perversión, es su nefasta y soterrada imposición. El desarrollo tecnológico, producto del conocimiento de nuestras universidades, está cada día más presente en nuestra cotidianidad, pero no como herramienta de emancipación, sino en cuanto producto de consumo que devoramos sin más consciencia que el hedonismo inmediato y el placer estético/estático y superficial que exige su continua renovación. Porque, urge decirlo, se trata aquí de una responsabilidad social que también nos atañe en cuanto ciudadanos. Evidentemente, la contienda es desigual, pero enarbolar esta consigna como emblema de batalla no nos ayudará a avanzar. En otros términos: no se trata, esta vez, sólo de apropiarse de los medios de producción de conocimiento. Para bien o para mal, vivimos en un sistema socio-económico que, para su actualización y mantenimiento, requiere del *consumo* tanto como de la *producción*. Por ende, la consecución de una renovada *consciencia histórica* constituye no la solución de nuestros problemas, pero sí una alternativa cierta para emprender las *luchas transversales* que nos permitan enfrentar la adversidad y romper la perversidad con que se despliegan nuestros saberes y conocimientos. Tal vez, hoy más que nunca, tengan vigencia y urgencia las palabras esbozadas por Schelling hace casi doscientos años respecto a la especialización del sistema universitario: “la consecuencia necesaria de este desmembramiento fue que, por dedicarse a los medios y a los procedimientos para el saber, se perdió el saber mismo” (1965, p.22). Y debemos recuperarlo. Debemos convertirnos nuevamente en el horizonte sobre el que el saber se encuentre gravitando. Dialogando. Confrontando...

BIBLIOGRAFÍA

- BAUDRILLARD, Jean (2008). *El pacto de la lucidez o la inteligencia del mal*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- (2002). *Contraseñas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
 - (2000). *El intercambio imposible*. Madrid: Editorial Cátedra.
 - (1984). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CAMBROSIO, Alberto; Peter Keating, Thomas Schlich y George Weisz (2009). “Biomedical Conventions and Regulatory Objectivity: A Few Introductory Remarks”, *Social Studies of Science*, 39, pp. 651-664.
- ESQUILO (1986). *Tragedias Completas*. Edición y traducción de José Alsina Clota.
- EURÍPIDES (1985). *Tragedias II*. Introducción, traducción y notas de José Luis Calvo

Martínez. Madrid: Editorial Gredos.

FOUCAULT, Michel (2009). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

-(2001). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

-(2000). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.

-(1988). "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, Jul.-Sep., pp. 3-20.

FREUD, Sigmund (1986). "Una dificultad del psicoanálisis". *Obras Completas, Vol. XVII*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

GADAMER, Hans-Georg (2007). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.

-(1984). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

HEIDEGGER, Martin (2009). *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.

HAVELOCK, Eric (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Literatura y Debate Crítico, Gráficas Rógar, S.A.

HOPENHAYN, Martín (1987). "Ruptura o refuerzo: una ambigüedad vigente. A propósito de la Condición Postmoderna de J. F. Lyotard". *Estudios Públicos*, número 27, pp.315-336.

LACAN, Jacques (2007). *Seminario 23. El Sinthome*. Editorial Paidós.

LATOURET, Bruno (2001). *La Esperanza de Pandora. Ensayos sobre la Realidad de los Estudios de la Ciencia*. Barcelona: Gedisa.

LLOVET, Jordi (2005). *Teoría Literaria y Literatura Comparada*. Barcelona: Editorial Ariel.

MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

NIETZSCHE, Friedrich (1981). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial.

LIPOVETSKY, Gilles (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona, Editorial Anagrama.

PLATÓN (1989). *La República*. Introducción de Manuel Fernández-Galiano; traducción de José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. Madrid: Alianza Editorial.

- RICOEUR, Paul (1988). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Editorial Docencia
- RORTY, Richard (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ROSA, Hartmut (2013). *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press
- ROSA, Hartmut & William Scheuerman (2009). *High-speed society: social acceleration, power, and modernity*. Published by The Pennsylvania State University Press.
- SHELLING, Friedrich (1965). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- SÓFOCLES (1985). *Tragedias Completas*. Edición y traducción de José Vara Donado. Madrid: Editorial Cátedra.
- STEINER, George (2012). *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan*, Madrid: Editorial Siruela.
- TEÓN, Hermógenes y Aftonio (1991). *Ejercicios de Retórica*. Introducción, traducción y notas de M^a Dolores Reche Martínez. Madrid: Editorial Gredos.
- VARELA, F., Thompson, E. & Rosch, Eleanor (2005). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- VARELA, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- VIRILIO, Paul (2006). *Velocidad y Política*. Buenos Aires: la marca editora.
- WATZLAWICK, Paul (2005). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- WHITE, Hayden (2011). *La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría. 1957-2007*. Buenos Aires: Editorial Eterna Cadencia
- ŽIŽEK, Slavoj (2011). *El acoso de las fantasías*. Madrid: Editorial Akal.

LA UNIVERSIDAD INTERVENIDA: LAS NUEVAS TÉCNICAS DEL PODER Y EL BIOMÁRQUETING

Daniel Reyes-Lara

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

La universidad moderna ha sido intervenida por la lógica empresarial. La intensificación de la comercialización de la producción de conocimiento, representa una serie de nuevos desafíos para la generación del pensamiento crítico. En este trabajo se analizan tales desafíos desde un punto de vista tecnológico, para resaltar el modo en que operan las nuevas técnicas de poder en el ámbito universitario. Se destaca la configuración del biomárketing como una tecnología de gobierno post-disciplinar que señala un desplazamiento de los objetivos del poder, pasando del control de nuestros cuerpos (individuo –población) al de nuestros intercambios (industria – pensamiento).

Palabras clave:

Universidad, técnicas de poder, biomárketing, capitalismo académico.

Abstract:

Modern University has been under attack by the business logic. Intensified marketing of knowledge production represents a series of new challenges for the burst of critical thinking. This paper discusses these challenges from a technological perspective, highlighting how the new techniques of power operate at a university level. Biomarketing configuration stands out as a post-disciplinary government technology that marks a shift of power objectives, shifting from control of our bodies (individual-population) to our commercial exchanges (industry - thinking).

Key words:

University, techniques of power, biomarketing, academic capitalism.

Recibido: 6/07/2015

Aceptado: 16/07/2015

A finales del siglo pasado, Derrida (1988/2002) nos emplazaba a la construcción de una nueva universidad que encontrara un mejor acceso a un nuevo espacio público, gracias a las nuevas técnicas de la comunicación, de información, de archivación y de producción del saber. En su propuesta, el derecho a decirlo todo, y a decirlo, con la cualidad de decirlo públicamente, es un principio que debería orientar la transformación de la universidad moderna, hacia una universidad sin condición. Para ello, la deconstrucción, es la herramienta –entendida como una especie de desobediencia civil– que va más allá del pensamiento crítico y del cuestionamiento, para recomponer aquello que llamamos Humanidades en el interior de la universidad.

Sin embargo, la universidad sin condición, aquella ¿alma? - principio de cuestionamiento constante sobre sus condiciones de posibilidad, de permanencia, de transformación y resistencia; está cada vez más en los márgenes y muchas veces, en el afuera de la institución¹.

Si entendemos por ‘universidad moderna’, aquella cuyos modelos europeos se convirtió en ‘un clásico’ desde hace dos siglos en los Estados considerados democráticos (Derrida, 1998/2002) podemos convenir el entredicho de la universidad. Pues la deriva en la que se encuentra actualmente, ha sido dramáticamente diferente a aquél compromiso declarativo con el que el filósofo francés nos invitaba a desobedecer.

LA GENEALOGÍA DISCIPLINAR Y EL DESPLAZAMIENTO DEL OBJETO DE PODER

Las reformas gubernamentales en el campo universitario están a la orden del día en muchos países del mundo. Estas reformas intervinieron pretendiendo (y bajo el pretexto de) ajustarse a las tendencias internacionales, y funcionan como una regla a partir de la cual se mide nuestro grado de integración a las ‘sociedades del conocimiento’. Pero esta integración puede asumirse como un proceso modernizador, o como un programa de neocolonización; y en esta diferencia estriba que sigamos pensando la universidad como un espejismo del bienestar en que habrá que defender un estatus privilegiado, o como un espacio para la producción de pensamiento crítico. Desde la segunda opción, podemos partir de un esquema general, presumiendo una cierta homogeneidad en cuanto a los efectos que tienen las reformas universitarias en los cambios que se viven al

¹ Conviene resaltar experiencias como la del seminario *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista* realizado en las instalaciones del CIDECI-Universidad de la Tierra, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, del 3 al 9 Mayo del 2015; pues además contraponerse a la lógica que impera en los sistemas universitarios oficiales, dan cuenta de la posibilidad de creación de espacio público en el sentido de la propuesta derrideana.

interior de tales instituciones. En este sentido, no es posible analizar lo que pasa en las universidades como un asunto estrictamente local, pues son atravesadas, una y otra vez, por las lógicas empresariales que se imponen desde las agendas transnacionales.

Desde un punto de vista tecnológico, el despliegue de las tecnologías de gobierno neoliberal en la universidad pública, nos refiere al uso de técnicas de gobierno como la disminución del gasto público y el uso de la publicidad y la promoción de fines 'convenientes', entendidas como técnicas que se articulan para hacer efectivas las reformas universitarias a través de la incorporación del capitalismo académico, estableciendo una serie de nuevos desafíos para la producción del pensamiento crítico.

Por otra parte, las reformas han implicado un tránsito del modelo de gestión burocrática al modelo de gestión empresarial caracterizado por la diversificación de modalidades contractuales y una multiplicidad de sistemas de acreditación continua (ranking) de universidades, profesiones y grados, estudiantes y docentes, que hacen posible la intercambiabilidad entre el sistema de educación y el mercado laboral, introduciendo y creando una serie de tecnologías de signos que permiten y favorecen el registro y el control de las actividades de intercambio. En este sentido, la genealogía del poder disciplinar, permite visibilizar un desplazamiento del objeto del poder, que oscila de la conducción de los cuerpos/población hacia el control de los intercambios. En tanto que lo que se busca abiertamente es mejorar la intercambiabilidad de entre sistemas². Este desplazamiento, actualiza la estrategia disciplinar en dos sentidos, por un lado, articula la agenda transnacional, en la escala de los procesos globales, mediante técnicas como la gobernanza, la retórica des-reguladora; la publicidad, y la creación de una gama de tecnologías de sistemas de signos. Por otro lado, en la escala nacional, los nuevos mecanismos de control se articulan mediante la diversificación de modalidades contractuales, los sistemas de acreditación continua, el uso de los rankings, y la pedagogía de optimización, subordinados al modelo de gestión empresarial.

Estos elementos, en su conjunto, dan cuenta de la incorporación de una serie de técnicas y procedimientos que se organizan a través de una racionalidad neoliberal orientadas bajo el principio de obtención del máximo beneficio. Tales técnicas reformulan y reconducen la jerarquización de las interacciones necesarias para la producción de conocimiento, dirigiendo los diferentes tipos de interacción por la criba de la compra-venta del conocimiento y actualizan las estrategia del poder disciplinar en

² El desarrollo de esta interpretación de los cambios, está desarrollada en mi tesis doctoral: *Mentalidades de gobierno, subjetividad y conocimiento académico: nuevas formas de gobierno de la producción de conocimiento académico en la universidad pública española*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad Autónoma de Barcelona.

el arte de la conducción de conductas.

Desde este punto de vista, el tránsito del modelo de gestión burocrática al modelo de gestión empresarial está acompañado de algunos ‘solapamientos’ entre tecnologías de gobierno disciplinares y nuevas tecnologías que de manera general podemos llamar post-disciplinares. Por esta razón, en la universidad nos encontramos, tanto modos de hacer las cosas firmemente arraigados a los corporativismos y cacicazgos de antaño (modelo burocrático), como nuevos mecanismos de control que, según la situación, se contraponen o afianzan las posiciones de poder al interior de los grupos académicos. Sin embargo, en ambos casos, promueven la competencia descarnada del capitalismo cognitivo.

En este texto, me interesa destacar algunos de los desafíos comunes en las universidades intervenidas por una lógica empresarial que desvirtúa sus principios: 1) la expansión del capitalismo académico, 2) el uso de la evaluación como mecanismo de control con criterios de productividad y competitividad (evaluación de la investigación, del profesorado y de los estudiantes) y 3) la desprofesionalización de la docencia. A través de esta exposición quiero resaltar el modo en que operan las nuevas técnicas poder, así como la configuración del biomárqueting como tecnología de gobierno post-disciplinar que señala un desplazamiento de los objetivos del poder que oscilan entre el control de los cuerpos (cuerpo – población) y el control de nuestros intercambios (industria – pensamiento).

1. LA EXPANSIÓN DEL CAPITALISMO ACADÉMICO

El capitalismo académico en el contexto universitario implica un desplazamiento de los modelos tradicionales en los que la universidad debe dirigir su atención a una comunidad internacionalizada que demanda una productividad mercantilizada en función de las necesidades del mercado. El conocimiento es uno de nuestros mejores recursos semióticos para adaptarnos al mundo que nos rodea y a las exigencias de un mundo cambiante. Sin embargo, como todo aquello que se convierte en mercancía, el conocimiento es desviado de su fin y orientado por la lógica de la maximalización de las ganancias. Este viraje se legitima en discursos y prácticas referidas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico. Esta transformación ha implicado que los/as académicos/as pierdan su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las maquinarias de la ‘producción de conocimientos’.

No hay que perder de vista que la emergencia del ‘capitalismo académico’ hace referencia a un modelo de universidad que aparece a finales de los años 30 del siglo

pasado. De acuerdo con Aronowitz (2000) las Universidades americanas ya se orientaban a “producir conocimiento nuevo, en primer lugar para las corporaciones y posteriormente para el programa de rearme del Gobierno federal” (Aronowitz, 2000:15). Sin embargo, es hasta la década de los 80s, que Slaughter y Leslie (1997) introducen el término para visibilizar lo que hoy podríamos considerar el inicio de la generalización del modelo de las universidades públicas de investigación, y la priorización del rendimiento para asegurar la financiación, entendiendo el capitalismo como un sistema económico en el que las decisiones de colocación de la inversión quedan decididas por las fuerzas del mercado:

Nuestro juego con la palabra tiene el objetivo de marcar ese sentido. Al usar capitalismo académico como nuestro concepto central definimos realmente el naciente entorno de las Universidades públicas de investigación, un entorno lleno de contradicciones en el que las facultades y los profesionales encuadrados en ellas emplean sus recursos humanos en situaciones de competencia. En ellas los empleados universitarios están simultáneamente en el sector público al tiempo que cada vez son más independientes de él. Son académicos que actúan como capitalistas frente al sector público; son empresarios subsidiados por el Estado (Slaughter y Leslie, 1997, pp. 8-9, cursivas del original).

La expansión del capitalismo académico al interior de las universidades públicas en diferentes estados, nos refiere a un proceso que inicia en los años 80, y a partir de cual “la globalización de los mercados y la agudización de la competencia internacional fija la atención de las transnacionales hacia la producción de bienes de base tecnológica y científica” (Galcerán, 2013:165). Esta globalización de los mercados cognitivos implica la ejecución de una agenda transnacional que articula instituciones nacionales con organismos supranacionales, a través de “estructuras de asociación entre instituciones gubernativas, empresas y Universidades creando una red que sostiene las inversiones, prioriza las líneas de investigación en los planes nacionales o supranacionales (Unión Europea) y estrecha cada vez más las relaciones entre las tres Instituciones” (Galcerán, 2013:166). Es esta lógica global, “la que se ha ido implantando en diferentes niveles a través de complejas operaciones que resultan de un entramado de políticas públicas globales, prácticas concretas y formas de legitimación” (Montenegro y Pujol, 2013:142).

En el caso del estado español, las reformas universitarias han significado la intensificación del capitalismo académico. De acuerdo con Roggero (2007) uno de los resultados de estos procesos de expansión e intensificación de las lógicas del mercado, es que el conocimiento, la información y las relaciones son medios de producción y mercancías susceptibles de objetivación. Tanto al interior como fuera de las instituciones

de educación superior, el uso de las redes sociales virtuales, opera la transmisión de grandes cantidades de datos personales a empresas privadas, generando beneficios a dichas empresas.

En el caso universitario, el resultado es una estructura por niveles de la educación superior en la que su sector punta, esto es, los centros de investigación y posgrado, se articulan a las necesidades de la economía para incrementar sus niveles de eficiencia y competitividad en los mercados del conocimiento. Por otra parte, se reproduce una lógica elitista al potenciar el 'valor agregado' y la 'innovación' como mecanismos de inclusión y exclusión en las redes de producción de conocimiento. Produciendo nuevos sistemas de jerarquías basados en parámetros de producción.

2. LA EVALUACIÓN COMO TÉCNICA DE MODULACIÓN POST-DISCIPLINAR.

Otro de los desafíos a los que se enfrentan las IES tiene que ver con los sistemas de acreditación y los modos en que se actualmente se evalúan las actividades académicas en la universidad moderna. Si el discurso de la evaluación, funciona como técnica de modulación post-disciplinar en la universidad moderna, es debido a una serie de elementos que logran articular nuestras necesidades y deseos, en el engranaje de la productividad enajenada, y como parte de un conjunto de técnicas y procedimientos que están orientados bajo la racionalidad neoliberal. Continuar con estas prácticas de evaluación acrecienta la efectividad de tales mecanismos para imponer el interés acumulativo del capital cognitivo; al tiempo que disminuye la posibilidad de proponer otros criterios de valor. En ese sentido, reconocer los diferentes elementos, identificarlos y señalarlos, pretende abundar en la posibilidad de su inteligibilidad para proponer mecanismos de evaluación alternativos y autónomos.

En este sentido, en este apartado se hace un breve recorrido por el análisis de los discursos de la evaluación en la universidad de Lucía Gómez y Francisco Jodar (2013); Patricia Amigot y Laureano Martínez (2013), y José Enrique Ema (2013). En particular, se destacan aquéllos elementos que permiten caracterizar la evaluación como una técnica post-disciplinar, entendida como un procedimiento articulador de las agendas internacionales, los intereses institucionales y las necesidades y deseos de los profesores. Al tiempo que permiten visibilizar el papel de la evaluación en la mejora de la intercambiabilidad entre sistemas³.

³ La intercambiabilidad entre sistemas, se refiere a una acentuación del control de las actividades de intercambio en la búsqueda de la obtención de algún rédito. Este puede ser económico o no. Si observamos que por un lado, en el nivel de aquello que se intercambia, cada una de las partes del intercambio son actores que perciben una ganancia como parte de la transacción, pero

Gómez y Jodar (2013) analizan la manera en que el sexenio de investigación se establece como una nueva tecnología de la subjetividad al enfatizar el carácter voluntario y autónomo que nos convierte en empresarios de nosotros mismos y que la caracteriza como técnica post-disciplinaria.

El proceso de constitución de esta nueva tecnología tiene que ver con por lo menos tres elementos: 1) el contexto en el que se realiza, 2) el tipo de evaluación que se utiliza, y 3) la manera en que se aplica.

1. Al realizarse como estrategia para la ajustarse al llamado del Espacio de Investigación Europeo, la Comisión Europea promueve que las universidades asuman su propia sostenibilidad financiera a largo plazo, enfatizando la rentabilidad de la investigación (Comisión Europea, 2006:8-9). A su vez, dicha demanda es asumida por el Estado español al formular el Real Decreto-Ley 14/2012 que gradúa la actividad docente según la 'intensidad y la excelencia' de la actividad investigadora. El contexto es pues un momento en el que diferentes instancias estatales e internacionales exigen a la universidad un papel mucho más activo en la generación de sus propios recursos financieros, dependiendo de sus resultados en las evaluaciones.

2. El tipo de evaluación está orientado a la cuantificación, por lo que se valoran "los productos susceptibles de ser cuantificados, exhibidos y comercializados. La investigación que se considera relevante es la investigación financiada, articulada en torno a proyectos de investigación subvencionados" (Jodar y Gómez, 2013:90). Siguiendo los modelos de rankings internacionales que miden tanto la producción como la productividad, convierten el trabajo académico en ítems para un mejor posicionamiento en la competencia 'global'. Así, los artículos en revistas indexadas, los tramos de investigación reconocidos (sexenios), proyectos I+D, tesis doctorales, becas FPU, doctorados con mención de excelencia y las patentes, se convierten en la moneda de cambio y el 'valor agregado' del personal docente investigador (PDI).

3. El carácter voluntario que deben tener las evaluaciones.

A partir de estos 3 elementos, Gómez y Jodar (2013) analizan la manera en que el

además, en tal actualización, desde la perspectiva de gobierno de la vida, los intercambios son el objeto del control y están evaluados constantemente como una transacción que puede ser medida en términos productivos a partir de los registros de la actividad que nosotros mismos producimos mediante nuestros intercambios (Reyes-Lara, 2012).

sexenio⁴ resalta como una técnica de gobierno que articula el interés de las instancias nacionales e internacionales con las iniciativas, deseos y necesidades del PDI, por lo que produce nuevos modos de subjetivación donde los sujetos son activos en la configuración que hacen de sí mismos y la evaluación de la actividad investigadora es concebible como una tecnología del sí mismo (Foucault, 1990).

El sexenio se sostiene en dos técnicas que organizan la práctica de la investigación: la rendición de cuentas y la evaluación. Estos procedimientos articulan la incentivación de la investigación con el tipo de investigación requerida por determinados criterios de calidad. Por un lado, la agenda de transformación justifica (y se justifica con) el aumento de 'la productividad investigadora' en tanto que de estos resultados depende la visibilidad y la posición de la universidad en un escenario cada vez más competitivo (Estrategia Universidad 2015, 2010:16). Por el otro, se busca que el profesorado 'se ponga la camiseta' de su universidad usando el estilo comunicativo de carácter propagandístico, con connotaciones liberadoras, entusiasta y movilizador en el que el emprendimiento funciona como modulador del ethos requerido.

La evaluación establece un conjunto de reglas que contribuyen a la elaboración de códigos morales que enfatizan un ideal de 'autonomía' responsable, mediante nociones como excelencia o cultura emprendedora. Pero también establece un régimen de práctica que articula técnicas como la rendición de cuentas y evaluación, que no sólo incentivan la implicación voluntaria y continua del profesorado en el aumento de su producción investigadora, sino que también dirigen la producción de conocimiento con criterios de competitividad y productividad.

Podríamos decir que la manera en que funciona este mecanismo (como una lógica general) es la de situarnos ante la espada y la pared. Las y los docentes somos enfrentados a una situación insostenible en la que aparentemente, la única salida es darle la vuelta a la espada y utilizarla para acometer el espíritu emprendedor. Formarse en las filas de los productivos y competir desenvainando todo tipo de productos académicos.

Por su parte, Amigot y Laureano (2013) analizan la manera en que la evaluación del

⁴ Procedimiento mediante el que el profesorado 'certifica' (de manera libre y voluntaria) períodos de seis años de su actividad investigadora ante la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). En el sistema universitario español, esta evaluación en caso de ser positiva, implica tanto una mejora retributiva, como accesos a cargos académicos de responsabilidad, comisiones de acreditación y comités de asesorías.

profesorado es utilizada como una técnica que produce una (nueva) normalización que impacta los procesos institucionales de cualificación, selección y estabilización del profesorado.

La evaluación de la calidad adquiere protagonismo central en el proceso de la gestión, dado que introduce “la intensificación de la interpelación subjetiva que realiza, el vaciamiento de lo exigido, la consagración del esfuerzo sostenido y la invisibilización burocrática y naturalizada —en tanto utiliza criterios objetivos y expertos— de la autoridad evaluadora” (Amigot y Martínez, 2013:114).

En coincidencia con la propuesta de Jodar y Gómez (2013) este análisis, destaca también el modo en que los procesos de evaluación competitiva, hacen que la cualidad derive de la cantidad, con el consabido empobrecimiento del análisis de los contenidos. Además, se coincide también en la manera en que esta nueva normalización produce la fragmentación y la jerarquización en las relaciones laborales, en tanto que la evaluación nunca termina y ello significa que las condiciones laborales no se estabilicen nunca. Todo ello sin olvidar que tal evaluación funciona a través de la lógica del contrato (por tiempo determinado), pues cada quien puede solicitar ser evaluado (y lo hace) en función de su propio interés por avanzar, incorporando la alianza entre necesidad y voluntad.

En este caso me interesa destacar la diferencia de este tipo de procedimiento técnico, en relación con el examen como técnica disciplinaria y normalizadora por excelencia en el territorio educativo. Pues permite caracterizarla como una técnica post-disciplinaria, que actualiza y perfecciona su estrategia de poder. En el caso de la evaluación de la actividad investigadora, la producción académica se reduce a los índices de impacto o a la cantidad de citas, por lo que la (nueva) normalización, a diferencia del examen disciplinario, “no sigue la lógica de un sujeto con autoridad que sabe de aquello de lo que se habla, como se supone que sucede en los tribunales, sino la de una comisión con autoridad cuyos miembros aplican criterios tecnificados, objetivos y evidentes en sí mismos” (Amigot y Martínez, 2013:115). Además, en este tipo de evaluación “la verdad vinculada al valor del sujeto no está en el interior de éste; el valor no depende tanto de lo que ese sujeto sabe sino de qué tipo de saber ha perseguido y de qué ha hecho con él” (Amigot y Martínez, 2013:116). Es decir, la evaluación excluye al sujeto que habla sobre sí, pero subjetiva vinculando al individuo a una verdad sobre su valor de manera igualmente determinante.

Lo que cabe destacar de la evaluación entendida como mecanismo post-disciplinario es que mientras mantiene la implicación voluntaria, en tanto que las personas asumen por iniciativa propia su deseo de evaluación, se espera también, obtener un

rendimiento, una ganancia, del dictamen de la instancia evaluadora. Ya sea en términos de prestigio, de posibilidades de promoción, o de retribución económica, el interés de quien se evalúa, reside también en un ánimo de ganancia.

Por otra parte, esta nueva normalización también implica la revalorización de la investigación aplicada, en tanto que el conocimiento útil se convierte en un nuevo campo de acumulación de capital. En suma, la evaluación de la actividad investigadora, intenta consolidarse como una técnica parcial cuyos efectos tienden a regular la producción del conocimiento académico y a marcar sus tendencias generales.

Por último, como señala Ema (2013) aquello que se va a evaluar debe poder ser clasificable y ser objetivado de modo que sea comparable con los otros objetos de su clase, entonces la evaluación en nuestros días funciona de manera correlativa a como lo hace la abstracción del valor de cambio de mercancías (Marx, 1867/1973). El resultado es una técnica que hace posible y manejable, la generación de objetos intercambiables, monedas informales que mediatizan las relaciones entre los sujetos de la producción de conocimiento. De acuerdo con Ema (2013) los efectos de esta uniformidad en los criterios de valor son, por un lado, la reproducción de las jerarquías ya dominantes, y por otro, la disminución de la capacidad del sujeto para establecer criterios de valor diferentes.

Esto cobra especial relevancia, si consideramos que el discurso de la evaluación está en todas partes, pues así como el capitalismo financiero tiene sus agencias de calificación, la universidad tiene sus instancias para evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la autorización profesional de los docentes, la investigación, la gestión administrativa, el ordenamiento académico sobre el contenido de los estudios, los salarios, el funcionamiento de los servicios técnicos (informáticos, etc.), de las bibliotecas, la limpieza, las cafeterías, etc.

Esta colonización de nuestras actividades por parte del discurso de la evaluación competitiva forma parte de un modelo de gestión empresarial en tránsito, acompañado de todo un conjunto de medidas que permiten hacer una evaluación medible de las distintas performances de la vida académica. Esto nos permite visibilizar un desplazamiento hacia el control de la 'intercambiabilidad' de aquello que cada uno de los sistemas produce (educación superior y mercado laboral) así como la creación y utilización de tecnologías de sistemas de signos que facilitan la interrelación entre estos sistemas. Finalmente, a la diferenciación de las universidades, los grados académicos y las profesiones, debemos sumar la creación del sistema de créditos como una medida que facilita la equiparación entre sistemas nacionales.

Domínguez y Sánchez (2013) señalan que otro elemento importante de este nuevo modelo es la introducción de un nuevo conjunto de valores. La universidad pondera un estatus especial por albergar en sus entrañas la ciencia y la capacitación, se convierte de esta manera, en una “entidad productiva” que facilita la difusión de una ideología técnica. Como tarea del nuevo orden social, la organización y la producción de la investigación, adopta diversas formas: “una es la producción de nuevos conocimientos; otra, la formación y la certificación profesional de expertos que se harán cargo del aparato productivo y cognitivo. Y una tercera forma implica la concentración de los nuevos conocimientos en los problemas de la reorientación social” (Domínguez y Sánchez, 2013:212). Por tanto la realización de investigación aplicada se va desplazando hacia institutos de investigación público/privados que vienen a ponderar la organización de programas de élite. Es así que el nuevo sistema de organizaciones interestatales y empresas multinacionales, es el encargado de la política educativa y de igual manera, de amparar muchas de las demandas en favor de la reforma educativa a través de directivas políticas específicas.

Se repite como antes, el requerimiento de las instituciones educativas para desempeñar un papel que atienda las exigencias del mercado laboral y la formación de una ciudadanía específica. Sin embargo, actualmente, la tarea de las instituciones cobra un papel mayor; no sólo es el de transmitir a las y los estudiantes ideologías acordes a las demandas económicas, sociales y culturales de la sociedad capitalista tecnocrática, sino que exige también la participación en la creación de las “propias ideologías”, al mismo tiempo que la propia institución educativa debe legitimar su papel. “La respuesta es el desarrollo de una ideología tecnocrática de una “nueva clase” cuyos fundamentos de manejo cognitivos ya no tienen una referencia en la educación pública pero sí tienen como base la reinención de lo social” (Domínguez y Sánchez, 2013:213).

3. LA DESPROFESIONALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DE PROFESOR

La desprofesionalización puede entenderse como un efecto más de la introducción de nuevos modos de funcionamiento, control y gobierno en la universidad. Las configuraciones de núcleos de profesionales autónomos comprometidos con sus respectivos campos del saber a través de sus actividades intelectuales, son desplazadas por la lógica de la obtención de empleos acordes a la lógica del mercado, dominante sobre la profesional. En términos coloquiales funciona mediante el principio de ‘divide y vencerás’ pues como hemos visto, al introducir una serie de técnicas que acentúan la competencia, el campo de saber, importa menos como nodo de conexión entre iguales.

De acuerdo con Campillo y Sáenz (2013), en el caso de los profesionales de la docencia y la investigación universitaria, las prácticas relacionadas con la formación o la

autoformación, tienen la función de favorecer la generación de una (nueva) cultura profesional. En este sentido, la profesionalización es un recurso importante para la institucionalización, no solamente la de sus propios profesionales sino también la de otros, pues fortalece la legitimación de las profesiones y la institucionalización. Sin embargo, en muchos casos conlleva a una “sociedad credencialista” (Collins, 1989) que se distingue particularmente de la “sociedad profesionalizada”. Por esta razón, resulta relevante identificar cómo y hasta qué punto, los procesos de gestión empresarial acrecientan una credencialización que desprofesionaliza a los profesionales de la docencia en la propia institución.

En la medida en que la lógica del mercado se ha implantado en las formas de gobierno, control y funcionamiento de la universidad, la docencia se ha distanciado de la responsabilidad sobre ella misma, así como de su independencia y compromiso con los campos del saber y del conocimiento por parte de los profesionales que envueltos en esta lógica, trabajan cada vez más por un empleo afín al mercado dominante que impide la construcción de una identidad profesional y modifica significativamente su relación con los destinatarios/as.

Ante la burocratización y la imagen empresarial que la universidad abandera, la cultura profesional articulada y compartida, está lejos de ser promovida por la “práctica profesional” del profesorado, debido a la transmisión de contextos de aprendizaje que responden únicamente a la preocupación de fortalecer su propia promoción interna y externa (Campillo y Sáez, 2013).

Es claro que los cambios y transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas trastocan como a otras instituciones, a la universidad misma y permean por lo tanto, un determinado modelo que responde a intereses que se relacionan directamente con las necesidades y exigencias de estos cambios que muchas veces y debido a estas características, corren el riesgo de la “deshumanización” de la universidad.

Como consecuencia de estas prácticas que muchas veces no se cuestionan y que por el contrario llegan a formar parte de un modo de vida universitario, la organización profesional se ve fragmentada por la imposición del modelo individualista que impide se constituyan grupos profesionales con objetivos y metas en común que llevan a una desprofesionalización inevitable.

3.1 El (nuevo) profesionalismo de la práctica docente

La (nueva) profesionalización de la práctica docente queda inserta en el concepto de la “cultura de la calidad”, por lo que renuncia a fundamentos políticos y morales, para

asociarse con un lenguaje empresarial que aparentemente se adapta a las condiciones del cambio. “La idea del profesionalismo refleja esta tendencia en la medida en que proporciona un paraguas ideológico a este contexto discursivo de revitalización renovada de la fe en el poder auto regulador y creador del mercado liberado, así como a la creencia de que una reestructuración desreguladora puede regenerar la iniciativa del sistema y restaurar su identidad” (Domínguez y Sánchez, 2013:209). El modelo de docente deseado es el de distribuidor de conocimiento, cobijado por valores laborales como la satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, independencia, formación permanente, entre otros, que lejos de ser motivaciones y sustentos reales para la creación de profesionalismo, se presentan totalmente vacíos de contenido.

La cultura profesional trae consigo una “moral” descontextualizada, reducida al ámbito de la eficiencia organizativa, que la lleva a perder todo referente crítico y minimizarla a un modelo de motivación instrumental. Como un intento de reconstruir la identidad de los miembros de una organización, se recurre constantemente a una exigencia de calidad y excelencia que no es otra cosa que tratar de legitimar el problema de la tecnocracia. De esta manera el intento por la reconstrucción se hace a partir de la subjetividad de sus miembros, “legitimada por cuanto cada unidad debe correr su propia suerte en la competencia de todos contra todos del mercado” (Domínguez y Sánchez, 2013:210).

La financiación competitiva de las universidades ligada a un mecanismo de acreditación de la calidad es clave del modelo de dominación contenido en la actual estructura educativa.

Domínguez y Sánchez (2013), señalan un triple proceso a partir del establecimiento de centros universitarios diferenciados por sus fondos en cada unidad administrativa.

- La creación de una combinación universidad-empresa que da por sentada la incorporación a unidades mercantiles y empresariales de la sociedad capitalista al profesorado más cualificado, basado en la excelencia y la empresarialidad.
- La creencia en la autorregulación del mercado del conocimiento y el intento de implantar “centros de producción del conocimiento” ligados a una moral empresarial.
- La implantación de la lógica de la competitividad “de carácter hobbesiano mercantil: todos contra todos” (Domínguez y Sánchez, 2013:211).

La reestructuración educativa muestra claramente el símbolo de la eficiencia y se caracteriza por haber pasado de la organización de la cultura a la cultura de la organización (Hassard y Parker, 1993). Tal como aseveran Fisher y Mandell (1989:154):

La ideología de la excelencia es esencial para comprender cómo se está interpretando la crisis educativa. En efecto, la petición de excelencia en las escuelas tiene como fin real llenar un vacío moral enseñar valores, fomentar el compromiso con el rigor y promover la aceptación de normas. Dado que la laxitud, la apatía y la disminución de la deferencia han sido definidas como síntomas de la crisis contemporánea la petición de excelencia representa un esfuerzo para reforzar la disciplina e inculcar el respeto a la autoridad.

Por otra parte, a pesar de las “barreras” que se contraponen a los modelos gerenciales de gestión, y que resultan en gran medida a la desconfianza generada por el nuevo programa de reestructuración (Per Dalin, Hans-G. Rolff y BabKleekamp, 1993:12 y ss.), los esfuerzos realizados para oponerse a la nueva cultura profesional no han sido efectivos, sino que han sido formas adaptativas que buscan mantener intereses particulares y de alguna manera, generalizan la indiferencia frente a los constantes ajustes de tono empresarial.

Esto puede explicarse en términos de una ‘hibridación’ entre las diferentes técnicas de poder que se aplican. Por un lado, con la entrada al juego de la lógica empresarial, se acepta el sistema de comparación europeo y se admiten los nuevos fines para el modelo de gestión, sin embargo, se mantiene la lógica corporativista. Es decir, existe una especie de ‘solapamiento colaborativo’⁵ entre la estrategia de poder disciplinar, y sus tecnologías de gobierno, con las racionalidades políticas neoliberales. Haciendo una analogía de este término, podemos decir que cuando se superponen una serie de tecnologías de gobierno de distintas procedencias, y coadyuvan a orientar el comportamiento de las personas hacia ciertas finalidades, por lo que podríamos decir que estamos ante un solapamiento entre formas de gobierno burocrático y formas de gobierno empresarial. El resultado es un híbrido entre el modelo burocrático de corporación por ‘Departamentos’, (disciplinas, orientaciones y/o etc.) y los usos de las nuevas lógicas corporativistas ‘empresariales’ para la evaluación de los rendimientos.

Una más de las consecuencias de la desprofesionalización de la docencia es la producción de nuevas subjetividades orientadas por estas medidas políticas, es decir, aparecen nuevos procesos de subjetivación caracterizados por una disposición a la movilidad y la flexibilidad para adaptarse a los mercados laborales cambiantes.

⁵ Algunos/as analistas de la conversación como Antaki (2001) Gallardo (2005) identifican como solapamiento colaborativo una serie de superposiciones que ayudan a sostener la idea de cooperación entre participantes en una conversación, en el sentido de desarrollar sus versiones. Un solapamiento se entiende como la superposición de dos o más intervenciones en sistema de toma de turno.

Es en este sentido, que la 'meritocracia' aparece bajo la lógica del aprovechamiento de la financiación en donde opera un 'toma y daca' entre quienes requieren (requerimos) promoverse (promovernos) bajo los criterios actuales de evaluación de la actividad investigadora, donde la posibilidad de aparecer en revistas como *Nature* y/o *Science*, es un criterio que se sitúa por encima de la producción de libros, para promoverse mejor en la carrera docente. Es decir, las y los profesores se dirigen a sí mismos/as bajo los nuevos parámetros que se configuran dentro de la racionalidad política neoliberal. La profesionalización de la docencia, antes que estar ligada a los requisitos de un campo de conocimiento y a sus deberes éticos y políticos en el hacer de su profesión, se adhiere a una serie de requisitos para la promoción que materializan una racionalidad política neoliberal.

En este sentido, hablamos de desprofesionalización en tanto que la profesión del profesor es despojada de esa alianza clásica del constataivo y el performativo en que la profesión de fe del profesor da lugar "no sólo al ejercicio competente de un saber en el que se tiene fe, sino (...) a otras estrategias del 'como si' que son acontecimientos y que afectan los límites mismos del campo académico" (Derrida, 1988/2002:69).

En los términos del dispositivo genealógico, la desprofesionalización/profesionalización en curso, permite identificar también aquél desplazamiento del poder, pues el cuerpo máquina producido por el aparato disciplinar es convertido en un cuerpo comodín, un cuerpo capaz de promoverse a sí mismo, y por lo tanto, intercambiable.

LA INTENSIFICACIÓN DE LAS LÓGICAS DEL MARKETING Y EL BIOMÁRQUETING

Como se ha señalado, el análisis de la repercusión de la incorporación del conjunto de técnicas que buscan el máximo beneficio en la venta del conocimiento como producto de y en, el campo universitario, permite resaltar un desplazamiento del objeto de poder hacia las prácticas de nuestros intercambios. Pero además, en este apartado, se quiere hacer énfasis en el papel que juega el marketing como disciplina y arte de las estrategias del vender en la evolución de los cambios y en las transformaciones del poder.

Gracias a las técnicas desarrolladas en la evolución de esta disciplina, es posible saber a qué tipo de público le interesa determinado producto. La función primordial del marketing es la satisfacción del cliente (potencial o actual), principio que sirve para diseñar el producto, establecer precios, elegir los canales de distribución y las técnicas de comunicación más adecuadas. Es un arte orientado a satisfacer las necesidades de los clientes y obtener ganancias al mismo tiempo. En ese sentido, Deleuze (1999) propuso

el marketing como una lógica que funciona produciendo nuevas pautas de comportamiento. Una máquina que produce pautas y modas de consumo.

Desde el punto de vista tecnológico, los cambios en el funcionamiento, control y formas de gobierno de la producción de conocimiento permiten plantear una actualización de la historia de las artes de gobierno, pues se identifican una serie de modificaciones al interior de los componentes de dicho proceso histórico político. En primer lugar, hablamos de un desplazamiento del blanco del poder, en tanto que se crean un conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas de gobierno, que favorecen el intercambio entre dos o más partes de modo que resulten beneficiadas, incorporando como instrumentos técnicos, los dispositivos del mercadeo: (promoción, publicidad, estudios de mercado, técnicas de fidelización, campañas de difusión masiva) lo cual permite ejercer el poder de forma específica y distinta a la gubernamental. En segundo lugar, cabe considerar el desarrollo de las técnicas del vender, que desde hace aproximadamente un siglo, ha venido transformando diferentes ámbitos de la vida y que prefiguran el biomárqueting, entendido como una nueva tecnología de gobierno orientada a la regulación de nuestros intercambios en múltiples ámbitos de la vida. Y finalmente, el cambio Fordismo al Toyotismo en los modelos de producción, como resultado de las mutaciones del capitalismo orientado de la producción y la superproducción, hacia su control y dirección por principios de consumo, en el que nuestras relaciones se encuentran poco a poco “mercadeo-mentalizadas”.

En ese sentido, la innovación que supone el biomárqueting como tecnología de gobierno incorporada a través de las políticas públicas en los aparatos estatales, implica detectar su papel en el campo de la educación superior. ¿Qué tipo de profesiones vale la pena promover? ¿Con qué finalidad es que se promueven ese tipo de profesiones? ¿De qué manera podemos saber si estamos avanzando en la tarea educativa que nos proponemos como institución, y cómo se puede articular una estrategia óptima frente a las tendencias internacionales?

Por otro lado, además de los cambios en el nivel general, el biomárqueting se sitúa en el nivel de las técnicas políticas, por lo que permite explicar el paso, del liberalismo al neoliberalismo, como el resultado del perfeccionamiento de las técnicas de las ventas e introduciendo esta lógica en las teorías económicas. O sea, el paso de socios del intercambio a empresarios del Yo, introducido por la escuela de Chicago, (y que en nuestro día a día vemos expandiéndose y multiplicándose hacia nuevos ámbitos de la vida humana) consolidándose como una nueva forma de biopolítica, o —como dijera Rose— una política de la vida en sí misma

El proceso de reestructuración educativa ha continuado incorporándose a un proceso de mercantilización del conocimiento que implica riesgos significativos de los sistemas educativos al disponerlos al servicio de intereses meramente empresariales. No obstante, dadas las condiciones actuales en la institución educativa, la apuesta en términos de calidad y excelencia de la universidad, no tiene que ser fundamentada con base en necesidades empresariales, y sí en la re-significación de las propuestas.

En este contexto surgen propuestas que apuestan por una reconfiguración de la universidad, en el sentido de volver a profesionalizarla por medio de un re-encuentro y reflexión de la experiencia adquirida a través de los años, intentando potencializar una cultura común, comprometida a formar a una ciudadanía que deje de ser tratada con una visión clientelar o como consumidora de saber, y que antes bien, esta formación sea a partir de pensar sociedades éticas que realmente contribuyan a modificar las relaciones educativas. Es necesaria por tanto, la generación de una “cultura profesional compartida” que tenga como antecedente el replanteamiento de conceptos como formación, aprendizaje, socialización, experiencia, sentido colectivo, autonomía en el trabajo, entre otros, para repensar las acciones y actividades consideradas como profesionales actualmente y hacerle frente a la desprofesionalización producto de las exigencias del biomárketing.

Finalmente, lo que dicho término destaca es cómo la productividad del intercambio en sí, se convierte en un blanco que justifica la aparición de toda una nueva serie de técnicas de medición, proyectos, programas e instituciones, que permiten contabilizar, medir, ponderar y valorizar no sólo las ganancias entre las partes y/o actores en el intercambio, sino aquello que tal actividad produce, en términos de la rentabilidad del propio acto de gestión, lo cual, por su parte, conduce hacia una nueva forma de jerarquización de los intercambios y de sus actividades contenidas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIGOT Leache, Patricia y Martínez Sordoni, Laureano (2013). “Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización”. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
- ARONOWITZ, Stanley (2000). *The Knowledge Factory, Dismantling the corporate University and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- CAMPILLO Díaz, Margarita y Sáez Carreras, Juan (2013). “La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la

universidad contemporánea". *Athenea Digital*, 13(1), 121-137. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1051-Campillo>

COMISIÓN EUROPEA (2006). "Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación". COM 208 de 10.05.2006.

COLLINS, Randall (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.

DALIN, Per; Rolff, Hans.-G. & Kleekamp, Bab (1993). *Changingtheschool culture*. Londres: Casell.

DAVIES, John L. (1987). "The entrepreneurial and adaptive university: report of the second US studyvisit". *International Journal of Institutional Management in HigherEducation*, 11(1), 12-104.

DELEUZE, Guilles (1999). *Conversaciones 1972-1999*. España: Pre-textos.

DERRIDA, Jacques (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

DOMÍNGUEZ Sánchez, Mario y Sánchez Estellés, Isis (2013). "Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación". *Athenea Digital*, 13(1), 197-215. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1032-Dominguez>

EMA LÓPEZ, José Enrique (2013). "Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos". *Athenea Digital*, 13(1), 59-79.

ESTRATEGIA UNIVERSIDAD 2015 (2010). "Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad". Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación-Gobierno de España, 2008.

FISCHER, Frank y Mandell, Alan (1989). "Relegitimar la meritocracia. La política educativa como estrategia tecnocrática". *Revista de Educación*, 289, 145-157.

FOUCAULT, Michel (1990). *Las tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

GALCERÁN Huguet, Montserrat (2013). "Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento". *Athenea Digital*, 13(1), 155-167.

- GÓMEZ, Lucía y Jódar, Francisco (2013). "Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad". *Athenea Digital*, 13(1), 81-98.
- HASSARD, John y Parker, Martin (Eds.) (1993). *Postmodernism and organizations*. Londres: Sage.
- LIEDMAN, Sven (1996). "A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia", En Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (Coords.), *La universidad europea y americana desde 1800* (pp. 84- 117). Barcelona: Pomares.
- MARX, Karl (1867/1973). *El Capital. (Libro 1)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTENEGRO Martínez, Marisela y Pujol Tarrès, Joan (2013). "La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario". *Athenea Digital*, 13(1), 139-154.
- REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. (BOE 21/04/2012).
- REYES-LARA, Daniel (2013). "Biomarketing, subjetividad y conocimiento académico. Nuevas formas de gobierno en la producción de conocimiento en la universidad pública española". *Athenea Digital*, 13(1), 239-249.
- ROGGERO, Gigi (2007). "La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis". Viena: EIPCP European Institute for Progressive Cultural Policies.
(Traducción de Marcelo Expósito). Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0707/roggero/eS>
- SPIES, Philip (2003). "Las tradiciones de la Universidad y el desafío de la transformación global", En Sohail, Inayatullah & Jennifer, Gidley (Comp.), *La universidad en transformación* (pp. 27-40). Barcelona: Pomares.
- SLAUGHTER, Sheila y Leslie, Larry L. (1997). *Academic Capitalism, Politics, Policies and the entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 Y LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL DESDE LA PERSPECTIVA ACTUAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL IDEARIO POSITIVISTA

Cristina Ambrosini y Gastón Beraldi

Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Lanús

Resumen:

El recuerdo de la Reforma Universitaria de 1918 abre un espacio de reflexión en Iberoamérica para revisar las actuales condiciones de producción tecnocientífica. Consideramos prioritario revisar la génesis de los movimientos estudiantiles e interpretarlos a la luz de una epistemología no reduccionista, como la de Javier Echeverría, quien propone un análisis histórico de los cambios axiológicos en los modos de producción científica. Concebimos esta tarea como una forma de resistencia frente al neoliberalismo, que presenta al conocimiento como una mercancía e instrumenta a su favor la idea de neutralidad valorativa de las ciencias.

Palabras claves:

Positivismo, movimiento estudiantil, neoliberalismo, axiología de las ciencias

Abstract:

The remembrance of the 1918 university reform opened a space for reflection in Iberoamerica to review the current conditions of technoscientific production. Of our priorities is review the genesis of student movements and interpret them in the light of a non-reductionist epistemology, like Javier Echeverria, who proposes a historical analysis of the axiological changes in the modes of production scientific. We conceive this task as a form of resistance against neoliberalism, which presents knowledge as a commodity and implements the idea of value neutrality of science.

Key words:

Positivism, student movement, neoliberalism, axiology of science

Recibido: 21/06/2015

Aceptado: 17/07/2015

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo recordamos los hechos que dieron origen a un movimiento estudiantil, pionero en la región y de alcance internacional, que se conoce como *La Reforma Universitaria de 1918*. Consideramos necesario recordar esta gesta, protagonizada por un actor social que hacía pocas décadas comenzaba a hacer notar su presencia en la vida universitaria, para recuperar el espíritu de este movimiento estudiantil en las actuales condiciones de desmovilización y despolitización de la vida universitaria. Luego de casi 100 años, son varias las cuentas pendientes con este ideario emancipatorio. En algunos lugares de Latinoamérica, por ejemplo en Chile, siguen siendo los estudiantes los que ponen su cuerpo a la represión policial para pedir la gratuidad de la enseñanza universitaria. Al respecto afirma la actual diputada chilena Camila Vallejo Dowling:

Durante los últimos treinta años, el espíritu de la universidad se ha visto bajo ataque. El concepto de libertad fue usurpado por los inversionistas que, en su nombre, transformaron la educación superior en un millonario negocio. Y si bien los pilares estructurales de este sistema fueron impuestos en el tiempo de los militares, con el retorno de la democracia se profundizaron los mecanismos degenerativos del neoliberalismo. El objetivo de cambiar estructuralmente el sistema universitario, entonces, es además una deuda democrática de los chilenos. (Tauber, 2015: 25)

En Argentina está garantizada la gratuidad pero es notoria la despolitización, y los Centros de Estudiantes aparecen asimilados a los intereses de los gestores de turno más que protagonistas del cambio social. Tampoco somos ajenos a los problemas de la región ya que a nuestras Universidades públicas acuden jóvenes provenientes de países limítrofes que buscan la formación universitaria gratuita y de calidad a la que no tienen acceso en sus países de origen. Dado este preocupante panorama, creemos necesario repensar, desde otros parámetros epistemológicos, la situación de los estudiantes universitarios ya que estos son un factor clave en la posibilidad de cambiar el estado de cosas. En vista a este objetivo proponemos recorrer algunos hitos en la génesis de La Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba, Argentina. Este movimiento estudiantil significó la expulsión definitiva de la Teología y los resabios coloniales en las Universidades públicas. La consigna era que “la Universidad es de los estudiantes y no un lugar donde acuden a tomar clases, de allí el derecho al cogobierno” (Tauber, 2015: 85). Esta comprensión revolucionaria, para la época, puede ser revisada a la luz de una axiología que, si bien tiene su marca de origen en el Positivismo, actualmente merece ser resignificada bajo otros parámetros epistemológicos. Entre las propuestas epistemológicas de estos últimos años, valoramos positivamente las ideas de Javier Echeverría cuando rechaza el *monismo axiológico* de los filósofos analíticos para proponer, en cambio, el *pluralismo*

axiológico. En oposición a la distinción canónica de Hans Reichenbach entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, Echeverría propone incorporar el *contexto de educación* para un análisis completo de la producción tecno-científica en la actualidad. Antes de revisar esta propuesta haremos un repaso, básicamente histórico y descriptivo, de la génesis de las Universidades públicas en Argentina con la intención de mostrar “el caldo de cultivo” de una Reforma Universitaria que sigue siendo fuente de inspiración para rehabilitar la participación política de los estudiantes en la vida universitaria.

2. EL POSITIVISMO COMO MARCA DE NACIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

A menudo parece que las revoluciones políticas cambian el mundo de un día para el otro. Así aparece en las versiones escolares que, a partir de Mayo de 1810, los habitantes de un territorio austral, denominado República Argentina, dejaron de ser una colonia y con ello súbditos del rey de España, para ser ciudadanos ilustrados de una República. Si vemos esta historia desde el cambio de mentalidades y de prácticas institucionales, vemos que la ruptura no es tan tajante y que la Ilustración llegó a estos territorios antes de 1810, ya que los ideólogos de las guerras independentistas eran miembros de una sociedad donde era creciente la demanda de conocimientos “científicos” para mejorar las condiciones de vida de las personas y también para dinamizar la producción económica y a la vez perfeccionar los modos de control estatal. En la época colonial, la primera avanzada ilustrada que aportó los recursos humanos y materiales para esta revolución intelectual, condición previa y necesaria para la revolución política, partió del Puerto de Cádiz el 13 de noviembre de 1776 rumbo al Río de la Plata. La expedición contaba con 97 barcos mercantes custodiados por 19 barcos de guerra al mando de quien sería el virrey Cevallos (Pedro Antonio de Cevallos Cortés y Calderón, 1715–1778) (Cf. Sproviero, 2011). Así llegaron médicos y boticarios que luego reglamentaron el saber médico y las normas de organización poblacional. Con los años organizaron las campañas de vacunación y junto a las medidas de higiene social instalaron nuevos ideales políticos.

El impacto del desarrollo de la ciencia experimental sobre la vida social y los nuevos desarrollos tecnológicos que se produjeron en el siglo XVIII en Europa provocaron cambios notorios en las normativas estatales. En España Felipe II organizó los tribunales médicos que existían y los llamó “protomedicatos”, disponiendo que en toda ciudad muy poblada hubiese un protomedicato y tres examinadores. Esta institución, encargada de formar profesionales en el arte de curar, se extendió a las colonias, pero primero en México y Perú, de donde dependía la del Río de la Plata. En atención a las normativas de cuidado de la salud, Cevallos, entre sus primeras medidas, como virrey del Río de la Plata, implantó esta norma:

[...] todos los que se dicen médicos, cirujanos y boticarios de esta ciudad, presenten los títulos de grado, certificaciones de prácticas y licencias del tribunal del Protomedicato que deben tener, compareciendo para ello ante don Francisco Puig y don Alberto Blet, cirujano y boticario mayor del ejército, respectivamente. (Sproviero, 2011: 80)

Luego del gobierno de Cevallos, al asumir el virrey Vértiz (Juan José de Vértiz y Salcedo, 1719-1799), ante el abandono de estas funciones y las serias deficiencias de los servicios de farmacia y salud, creó en 1779 el Protomedicato del Río de la Plata cuyo primer responsable fue Miguel O´Gorman (1749-1819). Este médico irlandés llegó a estos territorios con la expedición de 1776 en calidad de médico formado en las Universidades de Reims y París, experto en la aplicación de la vacuna antivariólica de la que tomó conocimiento en Inglaterra. El tribunal comenzó a funcionar el 4 de febrero de 1781. Desde 1773 los distintos virreyes presionaban a la corona para que autorizase la creación de una Universidad en Buenos Aires, pero las rivalidades entre competencias virreynales demoraban la autorización. En 1798 por reiteradas insistencias del virrey Vértiz autorizaron la fundación de una Facultad de Medicina. El virrey Olaguer y Feliú (Antonio de Olaguer y Feliú, 1742-1810) puso al frente de esta nueva Facultad al Dr. O´Gorman y así fue éste el primer profesor de medicina que tuvo Buenos Aires. Una vez en funciones redactó las instrucciones para aplicar la vacuna antivariólica y se comprometió luego en la Revolución de Mayo donde, una vez establecido el nuevo gobierno, donó parte de sus bienes en dinero y libros para formar una Biblioteca pública. En 1801 comenzó a funcionar lo que sería la primera Escuela de Medicina planificada imitando la de la Universidad de Edimburgo. Estos primeros médicos, formados sobre nuevas bases científicas, participaron activamente defendiendo el puerto de Buenos Aires durante las Invasiones inglesas y luego fomentaron la Revolución de Mayo. La acción científica y la acción política seguían los mismos ideales emancipatorios. El sustituto de O´Gorman fue el Dr. Cosme Mariano Argerich (médico argentino, 1758-1820), doctorado de médico en Barcelona, organizó el Hospital de Mujeres y la Casa de Huérfanas junto con otras medidas de sanidad pública. Al igual que su antecesor, se comprometió en la gesta independentista y formó parte, junto a otros catalanes, como Domingo Matheu y Juan Larrea, del Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810. Una vez establecido el nuevo orden político, el Dr. Argerich, como cirujano del Ejército, en 1813, asistió a los heridos de la batalla de San Lorenzo, entre ellos al Coronel José de San Martín, y luego participó activamente en la organización sanitaria del nuevo Estado.

En esta etapa fundacional del Estado argentino, para entrar al orden económico internacional, se necesitó crear instituciones educativas, jurídicas, sanitarias y

militares bajo nuevas normas de control y gobernabilidad, y para ello el discurso positivista constituyó la “[...] intervención discursiva más exitosa en la doble pretensión de explicar, por una parte, los efectos no deseados del proceso de modernización en curso [...] y hacerse cargo reflexivamente del problema de la invención de una nación.” (Terán, 1987: 12).

En América, el Positivismo logró consustanciarse con la cultura, y en Argentina en particular una razón fundamental favoreció su inserción: las fronteras abiertas a la inmigración posibilitaban que los recién llegados vieran en nuestro país una tierra promisoría, abundante en recursos naturales. Así, el ideal positivista de progreso y bienestar colectivo parecía encontrar en estas tierras su adecuada realización. El Centenario de la Revolución de Mayo (1910) no representó una corriente contradictoria respecto de las ideas imperantes hasta entonces, por el contrario, las continuó. Y si desde algunos sectores más conservadores creyeron que el Positivismo conducía a la inmoralidad colectiva, terminaron convenciéndose de que esta corriente podía conducir hacia un progreso general, no sólo material, sino también espiritual (Cf. Romero, 1987: 56).

3. UNIVERSIDADES: PÚBLICAS, GRATUITAS PERO NO AUTÓNOMAS

En Argentina, la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.) no fue la primera. La evangelización, especialmente a través de los jesuitas, permitió que en el siglo XVII se instale la Universidad de Córdoba (1613), con facultades de Artes, Teología y luego Jurisprudencia, acompañando también allí al Colegio de Montserrat. La importancia decisiva de la labor cultural de los jesuitas se advierte en que fueron los que introdujeron la primera imprenta. Esta obra se interrumpe con la expulsión de la Orden de España y sus colonias, pero se conservan sus méritos, ya que en Buenos Aires se establece en 1781 la Real Imprenta de los Niños Expósitos de donde saldrán luego los bandos, proclamas y manifiestos revolucionarios (Cf. Babini, 1971: 10). Entre los aportes de los jesuitas a la ciencia de la época, Babini destaca los Calendarios y las Tablas astronómicas del padre Buenaventura Suárez (1679-1750), quien por primera vez realizó observaciones astronómicas en nuestro territorio siguiendo los aportes de la ciencia experimental, usando instrumentales fabricados por él mismo hasta que luego consiguió otros más precisos fabricados en Europa. Con estos datos escribió *Lunario de un siglo*. Para algunos historiadores, la expulsión de los jesuitas contribuyó a la rápida incorporación de las nuevas ideas ya que ellos monopolizaban la educación, y al quedar este espacio vacante, se crearon nuevas instituciones. En estas primó la necesidad de atender a problemas sanitarios o militares, lo que contribuyó a la profundización en estudios de medicina y matemáticas. En principio, de allí surgieron dos instituciones que sentaron las bases de la ciencia argentina: el Protomedicato y la Escuela de Náutica.

Luego del establecimiento de las nuevas autoridades, tras los acontecimientos de Mayo de 1810, los primeros profesores de ciencias llegaron a nuestro país por iniciativa de Bernardino Rivadavia, mientras que en Buenos Aires el Colegio de San Carlos (actual Colegio Nacional de Buenos Aires) pasó a llamarse Colegio de la Unión del Sud en 1818. Por Decreto del 9 de agosto de 1821 se creó finalmente la “Universidad de Buenos-Ayres” (según el nombre de la época), creación que ya había sido propuesta en el Congreso del 22 de Mayo de 1819 como claro signo del decidido apoyo y protección a las ciencias. Este cambio era advertido en el resto del mundo “civilizado” como un signo inequívoco de la entrada de la nueva república americana en el “concierto de países libres y progresistas”.

La creación de la Universidad de Buenos Aires, “con fuero y jurisdicción Académica” cuyo decreto de erección es del 9 de agosto de 1821, constituye el acontecimiento cultural de mayor importancia de este período, pues no sólo en ella se trató de dar, desde sus comienzos, carta de ciudadanía a la ciencia, sino porque es en ella donde se desarrolló una labor científica organizada, aunque efímera, a la sombra de aquel impulso rivadaviano que, según Gutiérrez, tendió a convertir a la Universidad en un “verdadero poder público. (Babini, 1971: 23)

La nueva Universidad nace sin estatuto y llevará muchos años estabilizar sus cuerpos docentes y los nuevos programas de estudio. En 1871 el gobierno de Buenos Aires encomendó a Juan María Gutiérrez (1809-1878), de pujante gestión como Rector de la U.B.A., la redacción de un proyecto de ley orgánica de instrucción pública donde proponía el autogobierno universitario. El proyecto de Gutiérrez fue enviado a una comisión que nunca se expidió sobre él. En 1873 se reformó la Constitución de la Provincia de Buenos Aires y allí se incorporaron las normas de la Constitución Nacional que garantizaban la libertad de enseñanza y de aprendizaje. En este mismo año Gutiérrez alcanza la jubilación ya aquejado por una enfermedad cardíaca que cinco años más tarde le provocará la muerte. Manuel Quintana, en 1877, será el primer rector de la U.B.A. electo por una Asamblea Universitaria y no por el poder político.

4. MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES: DESDE LA *LEY AVELLANEDA* A LA REFORMA DEL '18

La Universidad de Buenos Aires, bajo el mandato del gobierno de la provincia de Buenos Aires, se nacionaliza en 1881, y el nuevo rector encargado de reorientar esta casa de estudios es el Dr. Nicolás Avellaneda (1837-1885) quien participaba de las ideas de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), de llevar la educación a todos los estratos de la sociedad. Durante la presidencia de Julio A. Roca, se le encomendó

la reglamentación de las únicas dos Universidades que existían, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. El proyecto de Avellaneda se convirtió en Ley de la Nación el 3 de julio de 1885, llevó el N° 1597 y reglamentó la vida de las Universidades Nacionales. Esta Ley conocida como *Ley Avellaneda* rigió los destinos de la vida universitaria en Argentina hasta 1947. La *Ley Avellaneda* contenía disposiciones generales, en muchos casos convalidando las prácticas ya instaladas, fijó la incorporación de los profesores por oposición y la admisión de profesores libres admitidos por las Facultades. Entre los legisladores hubo un consenso amplio para la aprobación de la autonomía universitaria (Cf. Halperin Dongi, 2013: 67) pero la sustanciación de concursos como modo de selección docente fue resistida y debatida con argumentos que alegaban la falta de estabilidad o la falta de imparcialidad. Luego de sancionada la ley, las dos únicas Universidades nacionales: la Universidad de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires, dictaron sus propios estatutos. Con esta norma, las altas casas de estudio adquirieron mayor autonomía didáctica y administrativa, una relativa autonomía docente pero no tuvieron autonomía económica. Los 62 años de vigencia de la *Ley Avellaneda* representan la mayor permanencia de una norma universitaria en Argentina pero las tensiones provocadas por la creciente dinámica social y académica desencadenaría luego un movimiento estudiantil que quedó en la memoria colectiva como *La Reforma de 1918*. Este movimiento estudiantil fue equiparado luego a la revuelta del Mayo francés del '68 por el impacto que produjo no sólo en las Universidades argentinas sino en las de la región e incluso tuvo repercusiones en Europa donde ya los movimientos estudiantiles empezaban a tener presencia en la vida universitaria.

La implementación de la *Ley Avellaneda* puso así en evidencia distintas carencias y la necesidad de una *Reforma Universitaria*, nombre que condensó los distintos movimientos estudiantiles, primero en Córdoba, luego en el resto del país y de la región para profundizar las conquistas de autonomía y democratización de la vida universitaria.

Las universidades nacionales, entonces, eran tres: la de Córdoba medieval y teológica, Buenos Aires -positivista-, y La Plata, la más moderna. El Litoral y Tucumán dependían, a la sazón, de sus provincias, aunque el movimiento reformista lograría, muy pronto, nacionalizarlas. (Sanguinetti, 1996: 57)

El creciente número de estudiantes y las nuevas conquistas sociales permitieron la creación de los primeros Centros de Estudiantes haciendo visible la presencia de una nueva clase social "los movimientos estudiantiles". Como veremos, este logro es el resultado de otros y puede remontarse esta historia a cuatro décadas anteriores a los

hechos de 1918. Las manifestaciones y huelgas de estudiantes, con toma de los edificios, tuvieron su inicio en 1871 a partir de las protestas por el suicidio de un estudiante de la Facultad de Derecho de la U.B.A., Roberto A. Sánchez, al ser reprobado en el examen de Derecho Romano. Los reclamos de sus compañeros, quienes consideraron que había sido injusta la calificación, lograron apartar a dos profesores de sus cargos y luego fundaron un Centro de estudiantes denominado "13 de diciembre" (Cf. Romero, 1998: 22). En 1903, en la Facultad de Derecho de la U.B.A., los estudiantes piden una reforma en la toma de los exámenes parciales y finales que es rechazada, dando lugar a una huelga que durará casi un año y será una de las primeras en un proceso de cada vez mayor difusión de los Centros de estudiantes y sus movilizaciones. Las Facultades de Medicina, Ingeniería y Derecho tendrán sus propios Centros de estudiantes con sus respectivos órganos periodísticos para la difusión de sus ideales y conquistas. Este proceso de movilización y organización estudiantil es el que culminará con la creación de la F.U.B.A. el 11 de septiembre de 1908, nombrando como presidente al delegado de la Facultad de Filosofía, Salvador Debenedetti (Cf. Romero, 1998: 24). Estas organizaciones se propagan rápidamente en la región dando lugar al I *Congreso Latinoamericano de Estudiantes*, en Montevideo (1908), donde se postuló la necesidad de una docencia libre y del cogobierno universitario entre docentes, graduados y alumnos. Estos postulados se reafirmaron en los siguientes Congresos realizados en Buenos Aires con la F.U.B.A. como anfitriona en 1910 y en Lima en 1912 (Cf. Romero, 1998: 24).

El estallido estudiantil que encendió la mecha y motorizó la Reforma de 1918 ocurrió en la Universidad de Córdoba, la que no terminaba de adaptarse a los cambios de la época y se resistía a abandonar su sello de origen colonial. Desde su fundación en 1613, a pesar de las normativas de la *Ley Avellaneda*, la Universidad permanecía anquilosada. Como ejemplo de esta situación se señala que la Biblioteca Mayor carecía de las obras "científicas" de Darwin, Haeckel, Marx, Engels, mientras se mantenía la enseñanza del Derecho Natural y se desconocía la Sociología como disciplina científica. Para los egresados, el juramento obligatorio era "sobre los santos Evangelios". Como nota de color de esta situación se recuerda que el doctor Guillermo Ahumada no pudo retirar su diploma de Abogado hasta después de 1918 ya que, en actitud contestataria e irónica, pretendía hacer el juramento para recibir su título sobre una estatuilla de Buda, alegando ser budista (Cf. Sanguinetti, 1996: 58). El poder de las autoridades eclesiásticas seguía teniendo peso en el calendario universitario de celebraciones donde figuraba el 8 de diciembre como día consagrado a la Virgen de la Concepción. El diario *La Nación* del 18 de julio de 1917 publica una nota donde adjudica el manejo de la Universidad a una Asociación llamada *Corda frates*, un grupo reducido de caballeros, católicos, unidos por la amistad y vínculos de parentesco, algunos egresados universitarios y la mayoría funcionarios públicos de alto rango, que deciden el destino de los puestos

de profesores, e incluso se decía que algunos habían recibido la cátedra “como regalo de bodas” (Cf. Sanguinetti, 1998: 60).

El conflicto comenzó a fines de 1917 cuando el Centro de estudiantes de Ingeniería protestó contra la “ordenanza de decanos” que modificó el régimen de asistencia a clases. Simultáneamente el Centro de estudiantes de Medicina denunció la supresión del régimen de internado en el Hospital de Clínicas y las nuevas disposiciones sobre la Escuela de Medicina. El régimen de internado daba alojamiento y comida a los alumnos de medicina que venían de otras provincias y que no contaban con los medios para solventar estos gastos. Luego de las vacaciones de verano, al no tener respuestas los reclamos, se formó un *Comité pro Reforma*. Esta asociación organizó el movimiento estudiantil hasta la fundación de la Federación Universitaria de Córdoba (F.U.C.) el 16 de mayo de 1918. El Comité estaba dirigido por representantes de las tres Facultades: Medicina, Derecho e Ingeniería. Las peticiones de Reforma fueron ignoradas por las autoridades que, temiendo una medida de fuerza por parte de los estudiantes, piden auxilio a la Policía el 31 de marzo, fecha en que deberían iniciarse las clases. Ese mismo día el Comité proclama la huelga general en el Teatro Rivera Indarte con discursos que marcaron las bases ideológicas de la Reforma. La respuesta de las autoridades, frente a hechos que calificaron como “reiterados actos de indisciplina, inasistencia colectiva a clases, medios violentos para impedir la matriculación de alumnos, falta de respeto a las personas de los profesores y autoridades, manifestaciones notorias de rebeldía, [fue] clausurar las aulas de la Universidad Nacional de Córdoba hasta nueva disposición del H. Consejo Superior y prohibir la entrada a toda persona que no sea académico, profesor o empleado administrativo”. (Sanguinetti, 1998: 60). De inmediato el *Comité pro Reforma* solicita al Ministro de Instrucción Pública de la Nación “la intervención de la Universidad de Córdoba” como último recurso y al que la juventud universitaria se demoró en pedir ante la imposibilidad de resolver el conflicto mediante “los resortes de la casa”. El pedido tiene éxito y el 11 de abril el presidente Hipólito Yrigoyen designa interventor al Procurador General de la Nación, José N. Matienzo. Ese mismo día en Buenos Aires se funda la *Federación Universitaria Argentina* (F.U.A.). El interventor comprueba las irregularidades denunciadas por los estudiantes y propone un Proyecto de Reforma el 22 de abril. Como reacción, desde los sectores antirreforma, se fundó el *Comité pro defensa de la Universidad* y luego *los Centros Católicos de Estudiantes*. El 10 de mayo Matienzo declaró vacantes los cargos de rector, decanos y académicos con antigüedad superior a 10 años y convocó a votar a los profesores titulares y suplentes a las nuevas autoridades. Esto desencadenó una pugna que se prolongó sobre los meses siguientes donde intervinieron las fuerzas policiales para reprimir el “furor estudiantil” al que todas las Federaciones de Centros de Estudiantes prestaron auxilio, así como numerosos sindicatos y muchos intelectuales destacados de la

época. En este proceso se involucraron legisladores y escritores como Alfredo Palacios, Juan B. Justo, José Ingenieros, Alejandro Korn, Ricardo Rojas, entre otros, que compartieron el ideario de la Reforma. El entonces diputado por el Partido Socialista, Juan B. Justo, visitó en 1918 la Universidad de Córdoba con el fin de conocer las causas del conflicto. De tal visita resultó su interpelación al Poder Ejecutivo el 24 de julio de 1918, donde se detuvo a analizar en detalle la crisis imperante. Juan B. Justo confirma la presencia de temas inaceptables como el caso del Programa de Filosofía del doctor Horacio Garzón (“uno de los seis Garzones que he encontrado en aquella Universidad”, dice), cuya bolilla 16 contemplaba los “deberes para con los siervos”.

Los estudiantes –afirmó Juan B. Justo–, no piden gollerías, se han dirigido a mí para pedirme que se les enseñe, que se les haga trabajar, que se abran los laboratorios cerrados y paralizados, que se creen los laboratorios y gabinetes que faltan, que no se les obligue a concurrir a clases aburridas y falsas. Tienen perfecto derecho a reclamar respeto por el empleo de su tiempo, de reclamar libertad de conciencia (Sanguinetti, 1998: 58).

Deodoro Roca (abogado, periodista y dirigente universitario argentino, 1890-1942) es especialmente recordado por haber sido el redactor del *Manifiesto Liminar*, dado a conocer el 21 de julio de 1918. El *Manifiesto Liminar* es una pieza oratoria que, como todo manifiesto, expresa con energía y vehemencia el espíritu de esta necesidad de Reforma encaminada a emancipar a la Universidad de la inercia de una tradición que la mantenía sujeta a esquemas de pensamiento ya perimidos para la época. El *Manifiesto Liminar* expresa:

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba – 1918. Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han

sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. (Sanguinetti, 1998: 61)

Los cambios pedidos por los estudiantes se basaron en los siguientes principios:

- a) Autonomía de las universidades del poder político;
- b) Gobierno de las mismas ejercido por cuerpos de representantes de tres claustros: el de docentes, el de graduados y el de estudiantes;
- c) Provisión periódica de los cargos docentes mediante concursos públicos;
- d) Libertad de cátedra, que daba total libertad de pensamiento y difusión a los que ganaran la titularidad de una cátedra, permitiendo la coexistencia de cátedras paralelas con distintas orientaciones ideológicas o académicas;
- e) Asignación por parte del estado de presupuestos que permitieran el adecuado funcionamiento universitario (Cf. Aguirre, 2007: 42).

Las principales medidas, entonces, proclamaban la gratuidad, la autonomía, la participación estudiantil, el cogobierno universitario, la sustanciación de concursos, la periodicidad de las cátedras, la publicidad de los actos del gobierno universitario, la libertad de juramento, la nacionalización de las Universidades provinciales (del Litoral y Tucumán), el bienestar estudiantil y la extensión. Estos pedidos expresaban el deseo de un mejor y mayor modo de inserción social de la Universidad pública y un mayor protagonismo del movimiento estudiantil. Este movimiento reformista, encabezado por la *Federación Universitaria Argentina* (F.U.A.) realizó su Primer Congreso entre el 20 y el 31 de julio de 1918 integrado por los Centros de Estudiantes de las delegaciones de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Litoral y Tucumán, y tuvo como principal proyección sobre los movimientos estudiantiles de la región la realización del Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en México en 1921.

5. A CASI 100 AÑOS DE LA REFORMA Y DE CONTRARREFORMAS

En esta historia del trabajoso y complicado proceso de conformación de la Educación Superior en Argentina, principalmente producida en las Universidades Nacionales, al calor de los efectos de la Reforma Universitaria de 1918, la llamada "*Noche de los bastones largos*" -la intervención violenta ocurrida tras el golpe de Estado del General Onganía en 1966- marca una de las tantas rupturas y contramarchas en el proceso de democratización de la vida universitaria en Argentina. Esta ruptura se produjo en vista, a la vez, de diezmar la capacidad de producción científica y tecnológica a través de la persecución y consiguiente expulsión de uno de los recursos más valiosos que tiene un país, sus recursos científicos, en lo que se denominó una "fuga de cerebros". El desmantelamiento de la ciencia argentina era una de las condiciones para el desmantelamiento de la capacidad de autonomía económica de un país que en los años '70 lideraba la capacidad de desarrollo industrial en la región (Cf. Aguirre, 2007). La intervención violenta en las Universidades fue uno de los primeros efectos del golpe de Estado del 28 de junio de 1966, encabezado por el general Juan Carlos Onganía que derrocó por medio del uso de las armas al Presidente Constitucional Arturo Illia. Un mes después del golpe de Estado, el 29 de julio, las Universidades fueron ocupadas militarmente en vista a la "depuración" académica y a la expulsión de los profesores opositores. Para Alejandro Mentaberry, la *Noche de los bastones largos* es un hito paradigmático para comprender las tensiones y resistencias que generó un nuevo modo de comprender el papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social de una Nación. Aunque ésta no había sido la primera intromisión violenta en la vida de las Universidades, la intervención de 1966 aportó ingredientes que dieron a la misma un nuevo matiz. Fue en esta década en que la creación de conocimientos comenzó a acelerarse en forma exponencial y se hizo evidente que este proceso estaba llamado a jugar un papel central en el desarrollo económico y social. Esto se tradujo en un intenso debate en las Universidades de todo el mundo y en una nueva actitud de docentes e investigadores respecto de su rol en la sociedad y de las limitaciones de la propia ciencia. En el caso de las universidades argentinas, la ciencia y la tecnología fueron explícitamente planteadas como instrumentos de transformaciones sociales y políticas que redefinirían su propia misión. En un mundo convulsionado por profundos cambios políticos, y en el contexto de una sociedad profundamente conservadora, este planteo resultó intolerable para los núcleos más retardatarios y pronto se insertó en el marco de conflictos ideológicos más amplios (Cf. Mentaberry, 2007: 38).

Luego de una sucesión de gobiernos de facto, en mayo de 1973 se produjo un breve período de gobierno democrático con la vuelta, después de un exilio de 18 años, de Juan Domingo Perón (1895-1974). Como presidente, Perón asumió por tercera vez el cargo en septiembre de 1973 luego de la renuncia de Héctor J.

Cámpora (1909-1980) quien había asumido la presidencia de la Nación por 49 días.

En el campo de la Educación Superior, durante la primera presidencia de Perón, en 1948, por la Ley 13.229 fue creada la Universidad Obrera Nacional (U.O.N.) que tuvo entre sus objetivos principales “la formación integral de profesionales de origen obrero destinados a satisfacer las necesidades de la industria nacional” que comenzó a funcionar en 1952 en Buenos Aires. Al año siguiente se fundaron las sedes regionales de Bahía Blanca, La Plata y Avellaneda, a la que se sumó en 1955 la regional de Tucumán. Esta Universidad estuvo orientada a la formación en carreras técnicas y de ingeniería y emitía el título de “ingeniero de fábrica”. La actual Universidad Tecnológica Nacional (U.T.N.), creada en 1959, reconoce su origen en la U.O.N. Durante la tercera presidencia, en el campo de la Educación Superior, se destaca la firma de lo que se conoció como Ley Perón-Taiana-Balbín, puesto que surgió de un acuerdo entre el Presidente de la Nación, su Ministro de Educación y el líder del principal partido de la oposición, la Unión Cívica Radical (Cf. Lamarra, 2002: 24). Esta ley prácticamente no llegó a tener vigencia puesto que en marzo de 1976 se produjo el golpe de Estado contra la por ese entonces presidenta –en virtud de la defunción del presidente Perón- María Estela Martínez de Perón, lo que dio comienzo a un período de dictaduras militares que se extendería hasta diciembre de 1983. En ese año asumió Raúl Ricardo Alfonsín (abogado y político argentino, 1927-2009) como Presidente de la Nación. Una de las primeras medidas del nuevo gobierno democrático fue la firma del Decreto N° 153/83 por el cual se facultaba al Poder Ejecutivo para intervenir las Universidades públicas y poner rectores normalizadores. Por este Decreto se restablecían los estatutos universitarios vigentes en junio de 1966. Nuevas normativas normalizaron el funcionamiento universitario al derogar la *ley de facto* vigente y estas medidas permitieron que se reincorporaran los profesores cesanteados durante los años de la dictadura a la vez que se restituyó la legalidad de la F.U.A., proscripta desde la Dictadura militar. Los años ‘90 marcan el inicio de una nueva etapa, y para caracterizar este proceso Lamarra divide esta década en dos períodos: desde 1990 a 1995 y de 1995 hasta la actualidad (Cf. Lamarra, 2002: 25). El primer período, durante la presidencia de Carlos Saúl Menem se aprobó la Ley Federal de Educación, Ley 24.195, sancionada en abril de 1993 que, en su normativa, reguló todos los ciclos de la enseñanza, desde la educación inicial hasta los posgrados universitarios. En este período se produjo una fuerte expansión del sistema universitario al crearse nueve universidades nacionales: La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús, Tres de Febrero, todas estas en el Gran Buenos Aires. La Rioja y de la Patagonia Austral, anteriormente provinciales pasaron a ser universidades nacionales y se creó la de Villamaría en la provincia de Córdoba. Además se autorizó la creación de 23 universidades privadas. El segundo período señalado, en 1995, se sanciona la Ley 24.521 de Educación Superior. Entre otras disposiciones se crea la Comisión

Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada con la finalidad de mejorar la calidad de la educación universitaria. Este organismo, dependiente del Ministerio de Educación comenzó a funcionar en 1996 en la evaluación y acreditación de carreras universitarias públicas y privadas tanto en los ciclos de grado como en posgrado. Una de las innovaciones de mayor alcance de los últimos años fue la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) en el año 2007, que concentra los organismos públicos de financiamiento de la investigación científica en el país.

6. HACIA UNA AXIOLOGÍA DE LA VIDA UNIVERSITARIA

En nuestros ámbitos universitarios, como vimos, el Positivismo fue una fuerza fundacional e impregnó con los presupuestos de objetividad y neutralidad valorativa la imagen que nos formamos acerca de lo que es aprender y luego hacer ciencia. En cierto modo esta avanzada positivista fomentó y motorizó la participación estudiantil en los hechos de la Reforma de 1918. Consideramos, sin embargo que, al cabo de casi 100 años, estos presupuestos deben ser resignificados ya que actualmente resultan funcionales al neoliberalismo.

En la última dictadura militar, luego del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, al igual que una década antes con la *Noche de los bastones largos*, el sector estudiantil fue el blanco de la represión y del Terrorismo de Estado. Aún hoy resulta un lugar común, en los medios de comunicación y en las familias, aceptar que “a la Universidad se va a estudiar y no a hacer política”. La despoltización de la vida universitaria tiene como telón de fondo la brutal persecución, la desaparición de personas y el desmantelamiento de los cuadros políticos, formados al calor de las conquistas estudiantiles, como la Reforma de 1918.

Creemos que para innovar es necesario desandar el camino, reconocer las tradiciones y valorar la presencia de estas tradiciones en las prácticas vigentes.

La producción de conocimientos, factor esencial para el desarrollo social, está, entre otros factores, determinada por los modos de *reproducción* del conocimiento científico, es decir, por los modos de transmisión y difusión a través de las Universidades. Entre los epistemólogos contemporáneos destacamos el aporte de Javier Echeverría para enfatizar la importancia de tomar en cuenta los valores de la producción de conocimientos dentro de las Universidades públicas. Echeverría propone afirmar un *pluralismo axiológico* de la ciencia, donde ya la racionalidad de la ciencia no depende de conseguir una sola finalidad, sino un conjunto de valores más o menos estables que pueden cambiar según las disciplinas, las épocas históricas y las situaciones (Cf. Echeverría, 1995). Este giro supone focalizar el estudio de una “axiología científica” para poner en relación la ciencia con la tecnología en vista a una filosofía de las prácticas tecno-científicas. Echeverría

reconoce que el punto de partida de un nuevo enfoque, no reduccionista, puede adjudicarse a Thomas Kuhn, quien propuso un análisis histórico de los cambios axiológicos en los modos de producción científica (Cf. 1995, 15). En este punto, señala que autores como Merton, Popper o Laudan, en quienes reconoce aportes a sus ideas, han admitido la presencia de marcos valorativos no epistémicos presentes en la actividad científica, pero han guardado, sin embargo, un “silencio wittgensteiniano”¹ respecto a su inclusión en los debates epistemológicos y metodológicos. El pluralismo axiológico que propone Echeverría supone, para el análisis de la producción científica, la separación en cuatro contextos:

El contexto de educación

El contexto de innovación

El contexto de evaluación

El contexto de aplicación

Desde el *contexto de educación* vemos que es necesario tomar en cuenta los valores que orientan la producción de ciencias y también su reproducción en las instituciones involucradas para esta finalidad, básicamente las Universidades y Centros de estudios superiores. Estas son instituciones sociales que siguen parámetros políticos presentes en todos los niveles educativos. El proceso de educación científica es fuertemente normativo y acumulativo. En este contexto, más que en los otros, resulta desmentido el precepto de Feyerabend “todo vale”. Todo el ámbito de la educación está sujeto a controles y evaluaciones de todos los participantes, por lo que sería un grave error dejar afuera este aspecto reproductor del conocimiento donde los futuros científicos se forman en la teoría y en la práctica a la vez que se fomentan unos valores y se desestiman otros como disvalores. En este planteo se eliminan las diferencias entre filosofía teórica (*episteme*) y práctica (*ética*) como esferas separadas ya que la filosofía de la ciencia es vista como una disciplina que incluye la tematización de la ciencia como una actividad tecno-científica. Frente al ideal de la ciencia neutra, con su separación estricta entre hechos y valores, este enfoque busca herramientas conceptuales para dilucidar los modos de producción tecno-científica que caracterizan a esta nueva etapa en la producción de

¹ Aquí Echeverría alude a Ludwig Wittgenstein, cuando concluye su primer y único libro publicado en vida, *Tractatus logico-philosophicus*, con el famoso aforismo 7 “De lo que no se puede hablar, mejor callar” mostrando así que el silencio acerca de aquello que se cree fuera de los límites del lenguaje es una medida de “higiene” filosófica. Aquí Echeverría parece parodiar esta actitud en los filósofos citados ya que desde su posición es justamente este tema silenciado el que merece ser explicitado.

conocimientos (Cf. Echeverría, 1999: 322). Echeverría admite que la actividad tecnocientífica requiere de estudios interdisciplinarios para un análisis completo puesto que plantea problemas políticos, éticos, ecológicos y con ello transforma también la vida universitaria (Cf. Echeverría, 2010: 37).

7. CONCLUSIONES

Como vemos, desde 1810, el desarrollo de la ciencia en Argentina y la dinámica de la vida universitaria, estuvo condicionado por la alternancia entre breves períodos democráticos y largos períodos de dictaduras, de “vaciamiento” de su capital científico tecnológico como producto de la inestabilidad de las instituciones políticas y sus efectos directos sobre la vida universitaria (Cf. Lamarra, 2002: 29). Este rasgo no es exclusivo de Argentina sino que se corresponde con el mismo fenómeno registrado en países de la región y contrasta con los indicadores de desarrollo científico-tecnológico de los países centrales. En estas últimas dos décadas hay una equiparación en las cifras pero, como señala el especialista argentino en temas de Políticas Científicas, Mario Albornoz, la brecha sigue siendo considerable. En relación a la evolución de los indicadores, cabe destacar que América Latina ha evolucionado algo en materia de inversión científica y tecnológica en estos últimos veinte años. En cuanto al porcentaje de inversión sobre el Producto Bruto Interno (PBI), en la Unión Europea la inversión científica y tecnológica es cercana a una cifra del 2% del total del PBI. En Iberoamérica, por su parte, se acerca al 1%, aunque sin España el porcentaje se reduce al 0.75%. En el caso de Argentina, la inversión científica y tecnológica está en el orden del 0,62% del PBI. Se ha avanzado mucho y el desafío es llegar al 1% del PBI (Cf. Albornoz, 2013).

La existencia de esta disparidad indica la necesidad de seguir consolidando el vínculo entre formación universitaria y políticas científicas puesto que, como indican los expertos, no se trata de aumentar la inversión sin más sino de orientar este esfuerzo que hace el conjunto de la sociedad, en vista al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. En consonancia con las ideas de Javier Echeverría admitimos la ineptitud de la epistemología neopositivista para advertir el impacto de la revolución tecno-científica. El cambio hacia una filosofía de las prácticas tecnocientíficas involucra a la epistemología junto a la ética. Esta alianza, requiere repensar los modos de reproducción de estos saberes en el ámbito de las Universidades públicas, donde la participación estudiantil aporta uno de los principales factores de innovación y dinamismo.

Para terminar, suscribimos la idea central de un libro de reciente aparición donde Fernando Tauber (Cf. 2015) propone a los estudiantes universitarios retomar el ideario de la Reforma, dada la necesidad de que valoren el esfuerzo que hace la sociedad para formarlos, una sociedad atravesada aun por profundas asimetrías, pero

que ha hecho grandes esfuerzos para superar algunas, como parte de un proyecto colectivo, comprometido con el futuro:

No hay una institución en el mundo en la que el pensamiento diferente sea tan valioso como en la universidad pública. De la diversidad, de la diferencia, del debate y la confrontación de ideas surgirán las mejores pistas para construir una sociedad más justa. Eso pensaron los Reformistas del 18. Hoy tenemos el mismo desafío. (Tauber, 2015: 51)

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Jorge (2007). "La Facultad de Ciencias Exactas de la UBA en el 66 y su dramática ruptura. Uno de los tantos casos de destrucción científica y tecnológica", en ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA (2007). *Ruptura y reconstrucción de la ciencia argentina*. Consultado el 10 de mayo de 2015, *Repositorio institucional*, en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94948>
- ALBORNOZ, Mario (2013). "Hay que vincular la investigación con las demandas de la sociedad, especialmente de los sectores con mayores dificultades", en *Espacio iniciativa*. Publicado el 30 de enero de 2013, en <http://espacioiniciativa.com.ar/?p=11433>
- BABINI, José (1971). *La ciencia en la Argentina*, Buenos Aires: EUDEBA.
- ECHEVERRÍA, Javier (1995). "El pluralismo axiológico de la ciencia". *Isegoría*, 12, pp. 44-79.
- (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- (2010). "De la filosofía de la ciencia a la filosofía de la tecnociencia". *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, 50, pp. 31-41.
- FARRÉ, Luis (1958), *Cincuenta años de filosofía en Argentina*. Buenos Aires: Peuser.
- HALPERIN DONGHI, Tulio (2013). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Libros del Rojas.
- MENTABERRY, Alejandro (2007). "Tiempo de construcción en la ciencia y en la educación argentina", en ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA (2007). *Ruptura y reconstrucción de la ciencia argentina*. 10 de mayo de 2015, *Repositorio institucional*

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94948>

ROMERO, José Luis (1987). *Las ideas en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblioteca Actual

ROMERO, Ricardo (1998). *El movimiento estudiantil argentino en el Siglo XX*. Buenos Aires: FUBA.

SANGUINETTI, Horacio (1998). "La Reforma Universitaria: 1918-1998", en *Todo es historia*, 371, pp.56-71.

SPROVIERO, Jorge (2011). "Antecedentes sobre la evolución de la química, en particular de la química orgánica, en el Río de la Plata", en Galagovsky, L. (Dir.) (2011). *La química en la Argentina*, Buenos Aires: Asociación Química Argentina.

TAUBER, Fernando (2015). *Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. La Plata: EDULP.

TERÁN, Oscar (1987). *Positivismo y nación en Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.

PENSAR LA EPISTEMOLOGÍA UNIVERSITARIA EN EL DEBATE CONTEMPORÁNEO

Francisco José Presta

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

El presente artículo aborda la situación epistemológica que atraviesa la universidad en tanto que institucionalización del saber atravesado por las demandas del mercado mundial. Resalta asimismo un itinerario histórico que da cuenta del ordenamiento de los estándares epistémicos que caracterizan su productividad científica atendida siempre en relación con la realidad social demandante. Por último, tendremos en cuenta cómo las demandas sociales en términos de mercado, obligan a tener presente tanto en el desarrollo teórico como así también en la productividad técnica de la universidad, un concepto de ciencia orientado a tales fines.

Palabras clave:

mercado global, epistemología, dialéctica, institucionalización del saber.

Abstract:

This article discusses the epistemological situation in college while institutionalization of knowledge is traversed by the demands of the world market. Also it highlights a historical route that realizes the system of epistemic standards that characterize scientific productivity always unattainable in relation to social reality plaintiff. Finally, we will consider how social demands in terms of market force to keep in mind both the theoretical development as well as in the technical productivity of the university, a concept of science-oriented purpose.

Keywords:

global market, epistemology, dialectic, institutionalization of knowledge.

Recibido: 19/06/2015

Aceptado: 21/07/2015

Desde sus orígenes la universidad, creada a partir de necesidades sociales y demandas de institucionalización cívica en el marco de la ciudad renacentista, tuvo que ser armonizada por la injerencia del Estado, ya muy desarrollado por ese entonces. En efecto, ante la iniciativa humanística de la universidad renacentista el papel del Estado siempre se hizo presente a sus demandas públicas aunque no de un modo absolutamente administrativo como en la actualidad. Finalmente a partir del siglo XIX, la estructuración del saber universitario en relación con la sociedad y el Estado, se visualiza claramente en una dialéctica que revela la lucha por armonizar el poder público. Por razones de espacio, no podemos reproducir la totalidad del desarrollo dialéctico que atravesó la universidad desde sus orígenes, pero podemos vincular esta relación dialéctica, entendida como categoría central del análisis contemporáneo que atraviesa la universidad, con la institucionalización del saber regido por las demandas del mercado mundial, para intentar luego un acercamiento a su productividad epistemológica.

Ante todo debemos aclarar algunas cuestiones preliminares de nuestro análisis. En primer lugar, la alusión a la dialéctica que presentamos aquí responde al método marxista¹ y mantiene siempre una relación con el mercado contemporáneo, por lo que no se trata de un poder susceptible de ser estructurado únicamente en la conciencia de los agentes intervinientes. En segundo lugar, nos interesa remarcar la variación de los estándares epistémicos de la investigación científica que responde a las demandas del mercado global, presentando variaciones asimismo en la concepción de ciencia² que elabora la universidad según la época que la caracteriza. Esto último nos permite remitirnos a un panorama más amplio a partir del cual pensar el debate contemporáneo sobre la situación epistemológica de la universidad.

Entonces, es necesario posicionar la universidad en el marco de la cultura

¹ De hecho, el método dialéctico parece ser lo único que Marx toma de Hegel. El materialismo histórico es un método que da cuenta de las contradicciones inherentes a las luchas de clases sociales pero siempre pensadas en relación con el mercado mundial ante el cual orbita lógicamente el capital como elemento vector de las fuerzas o coaliciones. Por ello, hemos de tener en cuenta que el método dialéctico elaborado por Marx en *Crítica a la economía política* (1859), muestra cómo se materializa la conciencia moderna, pues la ciencia entendida en los términos marxista no es un problema teórico sino práctico.

² Entendemos por ciencia, un método, no un determinado saber. No se trata de mostrar en qué medida la investigación científica impacta en la sociedad y de si lo hace efectivamente o no, sino de mostrar cómo la universidad orienta un concepto de ciencia a partir de las demandas sociales en términos de mercado.

contemporánea para señalar una diferencia epistemológica de época, entre el Renacimiento y la Modernidad, que es muy importante tenerla en cuenta porque visualiza cómo los estándares epistemológicos de su funcionamiento responden a su concepción científica. No es posible pensar la universidad como si se tratase de una entidad ajena a las demandas del mercado, ni mucho menos divergente del proceder científico que fomenta este, por ello marcamos una diferencia histórica en principio fundamental.

Es un hecho generalmente aceptado que la universidad como institución del saber, nació en el siglo XIII como expresión de la cultura renacentista, la cual, gracias a una abundante riqueza comercial, presente sobre todo en las ciudades más representativas del Renacimiento, posibilitaba una atención más estricta a la formación intelectual. Como la Antigüedad Clásica era modelo de vida y por lo tanto modelo asimismo de ciencia durante el período renacentista, fue precisamente en ese sentido retroactivo, pues era la universidad la que otorgaba valores a su propia productividad científica.

La diferencia con la Modernidad es muy relevante porque tenemos que remarcar ante todo que, en lo que respecta a la concepción de ciencia y su consecuente productividad, se invierte el sentido de la misma en cuanto el saber se involucra con el “progreso civil y técnico” del mundo burgués que se asienta definitivamente en el primer plano de la escena social durante el siglo XIX, y no antes. En efecto, el célebre historiador suizo Jacob Burckhardt puede aclararnos el panorama de aquella época aun inmadura del saber universitario en pleno auge renacentista: “La mayor parte de las universidades italianas recibió un impulso verdaderamente significativo a lo largo de los siglos XIII y XIV, cuando el progresivo enriquecimiento de todos los aspectos de la existencia empezó a exigir mayor atención hacia la formación intelectual. Al principio sólo había tres clases de cátedra: de derecho canónico, de derecho civil, y de medicina; pero con el tiempo se añadieron las de retórica, filosofía, y astronomía, ésta última muchas veces concebida en conjunción con la astrología. (...) Mas por lo general los puestos docentes se asignaban sólo por un curso, a veces por un semestre, y así los profesores solían llevar la misma vida errante que los actores_ aunque también se otorgaban puestos vitalicios_. (...) Entre las cátedras citadas, la de retórica era naturalmente la meta perseguida por los humanistas, dependiendo de su obtención del distinto grado de conocimientos adquiridos sobre la Antigüedad, cosa que también sucedía con la jurisprudencia, a medicina, la filosofía y la astronomía. Además, la consideración que se tenía hacia las ciencias era tan variable como las circunstancias externas de los profesores: no olvidemos que algunos médicos y jurisconsultos seguían recibiendo mayores honorarios, especialmente los segundos, en calidad de consejeros

de gobierno, que los empleaba en sus procesos y demandas”³. (Burckhardt, 2004:195-196).

La universidad renacentista si bien era intervenida por el Estado, jamás fue completamente absorbida por éste y por lo tanto los agentes mantenían cierto margen de independencia. Entonces, para abordar la problemática universitaria contemporánea tenemos que prestar atención a los estándares epistemológicos que demanda la época. En efecto, en la época del Renacimiento las ciencias aún no tienen la perfección en los métodos que emplean las modernas ciencias actuales, porque como vemos a partir de lo que expone Burckhardt la *Superstición* aún estaba muy presente en el ideario universitario y lógicamente condicionaba la estructuración de su saber. En efecto, con el advenimiento de la modernidad se impone un cambio en el método científico. La productividad técnica y científica de las universidades comienzan a operar con una concepción de ciencia atendida al desarrollo productivo del mercado y así se modifican los estándares epistemológicos que caracterizan su actividad.

Dando un salto a nuestros días a partir de la estructuración del saber acaecida durante el siglo XIX, vemos que carreras universitarias como psicología, sociología, antropología, economía, etc., deben su existencia a las demandas técnicas que detona el advenimiento de la industria y la urbanización como condicionantes de mercado que alteraron fuertemente el desarrollo de la concepción científica de la universidad en pleno desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo. Ahora bien, el historiador británico Eric Hobsbawm puede darnos una idea clara de la producción técnica que caracteriza al saber universitario en pleno desarrollo de las ciencias modernas que se lograron estabilizar sólo en la segunda mitad del siglo XIX y no antes: “El evolucionismo relaciona las ciencias naturales con las ciencias humanas o sociales, aunque éste último término es anacrónico. No obstante, por primera vez, se hizo sentir la necesidad de una ciencia específica y general (distinta de las diversas e importantes disciplinas especiales que ya se ocupaban de los asuntos humanos). La Asociación Británica para la promoción de la ciencia social (1857) simplemente tenía por único y modesto objetivo aplicar los métodos científicos a la reforma social. Sin embargo, la sociología, término inventado por Augusto Comte en 1839 y popularizado por Herbert Spenser (que ya había escrito un libro sobre los principios de esta y muchas otras ciencias, 1876), fue objeto de muchos comentarios. Hacia finales de este periodo no había dado lugar ni a una disciplina reconocida, ni a un tema de enseñanza universitaria. Por otra parte el amplio y análogo campo de la antropología surgió con rapidez, como una ciencia

³ De hecho Burckhardt en esta obra explica la situación docente y la regulación del capital por parte del Estado.

reconocida, independiente del derecho y la filosofía (...) La fundación de la Sociedad Antropológica de París (1859) fue seguida de una notable explosión de interés en la década de 1860, cuando se fundaron asociaciones similares en Londres, Madrid, Moscú, Florencia, Berlín. La psicología (otro vocablo de reciente acuñación, esta vez por John Stuart Mill) se encontraba aun ligada a la filosofía, la *Mental and Moral Science*, de A. Bain (1868) la relacionaba aun con la ética, pero fue tomando una creciente orientación experimental en W. Wundt (1832-1920), que había sido ayudante del gran Helmholtz. En la década de 1870 era ya una disciplina aceptada sin discusión en las universidades alemanas". (Hobsbawm, 2005: 270).

Así se muestra cómo el desarrollo epistemológico de la universidad se vincula a partir del siglo XIX de manera muy estrecha con las demandas sociales en términos de mercado. Entonces, no se trata de que el desarrollo científico obtenga legitimidad únicamente dentro del ámbito universitario, sino también y en mayor medida, se trata de prever los efectos pragmáticos que demanda el mercado global como segunda instancia que otorga legitimidad a los criterios científicos que se fomentan.

De todos modos, retomemos la posición de la universidad en la dialéctica entre Estado y sociedad que fomenta la época actual, pero intentemos pensar cómo las demandas productivas de la sociedad obligan a modificar sustancialmente los contenidos educativos de las universidades. Las ciencias emergentes en pleno desarrollo y hermanadas con el "progreso civil" se vuelven estrictamente positivistas. Sin embargo, esta situación no es ajena a la realidad social y lo que se prepara en el ámbito universitario a lo largo del siglo XIX, es una consecuencia directa de las demandas de producción del mercado ya fuertemente dinamizado. En efecto, la modernidad marcada en primer término por la Revolución industrial inglesa (1787) que acelera intensamente la producción del acero y con él la industria ferroviaria que se extienden incluso hasta América, tiene un impacto pragmático de gran alcance que logra facilitar los accesos de millares de personas a las grandes ciudades para estabilizar la urbanización moderna. Y, por otra parte, la modernidad, marcada asimismo por la Revolución francesa (1789) acelera los procesos de democratización del saber facilitando las oportunidades y nivelando los accesos públicos a las universidades. Ambos momentos de la modernidad responden por un lado a un excedente de fuerzas productivas provenientes del ámbito civil entendido como un excedente de capital en la inversión de la industria ferroviaria y por otro lado a la democratización del saber en el marco de la Revolución francesa. Se procede así, en pos de una vinculación estrecha entre "progreso" civil y "saber científico" que permite una estructuración del poder público en la forma seminal de una *dialéctica* entre sociedad civil y Estado extensiva incluso hasta nuestros días.

Pero no debemos hacernos ilusiones y concluir que la dialéctica se resuelve armoniosamente al mejor estilo hegeliano, porque incluso el gran Nietzsche ante la crisis personal que sufrió en la época de Basilea en 1879, sólo pudo ser sostenido económicamente por un círculo de colegas que presentaron la tentativa de pensionar al filósofo en calidad de sus logros académicos y sus aún más relevantes méritos como persona en lo atinente a la moral y a la disciplina, lo que demuestra que por ese entonces no existía aún un sistema previsional capaz de sostener a los docentes fuera de servicios, por lo que el “caso Nietzsche”, constituye una excepción que es de gran utilidad remarcar en el presente artículo: “La despedida de Basilea, el abandono de la profesión, del cargo y de la sujeción que imponía el lugar, no significo para Nietzsche en absoluto un paso dentro del terreno de la libertad, dado que tal abandono no se debió a una libre decisión suya, sino a la fuerza mayor de la enfermedad. (...) Al principio Nietzsche no sabía exactamente, en absoluto, con cuánto dinero podía contar. Primero, sólo tenía asegurados los 1.000 francos del fondo huesleriano. El 6 de julio informa a la hermana “La regencia ha concedido también 1.000 francos anuales durante 6 años; tendré por tanto, 2.000 francos en total, techo al que debo ajustarme.” Cuando el 19 de Julio Overbeck puede comunicarle: “...me refiero a la decisión de la sociedad académica, ... de participar en tu pensión con 1.000 francos anuales durante 6 años, de modo que ésta se coloca ahora en 3.000 francos”, Nietzsche le contesta el 24 de julio: “*La sociedad académica me ha sorprendido extremadamente por su amabilidad. Soy tratado tan bien como si lo mereciera.*” (Janz, 1985: 9-19. Las cursivas son nuestras).

En efecto, en aquella época aún los mismos actores de la universidad no tomaban conciencia siquiera de los beneficios públicos en términos de sistema previsional que luego se asentaron definitivamente sobre la estructura universitaria, y por eso la sorpresa de Nietzsche ante el proceder de la comunidad académica de Basilea que, como ya dijimos es excepcional y por ello lo incluimos aquí como ejemplo. Conste que el sistema previsional de la universidad es una premisa originada recién en el siglo XX, y que se relaciona con el advenimiento del *Estado de bienestar* luego de la segunda guerra mundial. Si bien no podemos reproducir la situación de la universidad en el siglo XX, contentémonos con remarcar que ha sido totalmente absorbida por el Estado, porque, es importante aclarar que todos los cargos públicos de las universidades incluidas las cátedras docentes son en nuestros días absolutamente vitalicios y regulados por políticas públicas, lo que lógicamente complica no sólo el acceso de los agentes sino también y en mayor medida la producción científica que fomenta. Ante todo, debemos decir que el aspecto crítico no rebasa ciertos límites ante los cuales se detiene, y ello por estricta razones de mercado. Por ello, la universidad se ve implicada en las demandas de producción de mercado y tiene que ajustar su concepción científica precisamente en

esas vías.

Como es sabido, tras el fracaso de la ideología marxista y desde principios del siglo XX la universidad sufrió alteraciones en sus contenidos académicos cuyas consecuencias son notorias en nuestros días, donde por supuesto, se alteró concretamente la concepción científica propiciando sus investigaciones en dirección al mercado, sin posibles resistencias. Señalamos que si bien la concepción científica de la universidad se ocupa en la actualidad de las demandas de mercado, no por ello sus investigaciones epistemológicas implican objetividad, dado que el método dialéctico que proporcionó Marx consistía en una cuestión de orden práctico con serias implicancias y efectos decisivos en el mercado en cuanto tal. Sin embargo, a medida que fue perdiendo credibilidad la ideología marxista a lo largo del siglo XX la concepción científica que fomenta la universidad perdió asimismo su carácter práctico. No nos interesa aquí resaltar las luchas y colisiones sociales sino solo exponer bajo qué circunstancias los contenidos educativos en términos de estándares epistemológicos obedecen a las lógicas del mercado global, por lo que solo hacemos una breve referencia a ellas para elucidar de qué modo contribuyen a posibilitar la dialéctica entre sociedad y Estado.

Ahora bien, en la coyuntura del siglo XX Bourdieu ha estudiado las luchas de apropiación capital acaecidas dentro de un determinado *campo* lo cual incluye lógicamente el análisis de las universidades, pero lo hizo prestando sólo atención a elementos capaces de ser integrados e interpretados bajo la lógica marxista del análisis sociológico. En cambio, Foucault, caracterizado por su carácter neutral, puesto que no se define a sí mismo como alguien que hace una obra, ni se autodefine como un filósofo o un escritor, siendo en realidad un investigador, puede ayudarnos a esclarecer el panorama del desarrollo epistemológico universitario del siglo XX tras la estructuración del saber en el siglo XIX, un desarrollo hermanado fuertemente con la lógica del mercado global que demanda alterar los contenidos académicos en términos de investigación y producción epistemológica tras el fracaso de las revoluciones e ideologías marxistas. A continuación reproducimos la ruptura en curso que tuvo lugar en la epistemología universitaria del siglo XX y que supone un cambio de paradigma en los estandartes epistemológicos, si bien la cita es extensa, merece ser reproducida porque resume gran parte de las polémicas que atraviesa la dialéctica entre Estado y sociedad civil en relación a las demandas de mercado que involucran al saber universitario.

“He mencionado asimismo algunas referencias biográficas para mostrarles también algo que, acaso, merecería estudiarse con un poco de detenimiento (esto para quiénes se interesan en la Alemania contemporánea). Me refiero a la curiosa contigüidad, algo así como un paralelismo, entre lo que llamamos escuela de Friburgo, u ordoliberales, y sus vecinos, de alguna manera, de la

Escuela de Fráncfort. Paralelismo en las fechas, paralelismo también en el destino, pues al menos una parte de los miembros de la primera se vieron obligados, como los integrantes de la segunda, a dispersarse y marchar al exilio. El mismo tipo de experiencia política y el mismo punto de partida, porque me parece que unos y otros, tanto la Escuela de Friburgo como la Escuela de Fráncfort, habían partido en líneas generales de una problemática_ *estuve a punto de decir político universitaria*_ que era dominante en la Alemania de principios del siglo XIX y que puede denominarse weberismo, en cierto modo. En fin, me refiero a Max Weber, que sirve a unos y a otros de punto de partida y de quien podría decirse, para esquematizar de una manera drástica su posición, que en Alemania, a comienzos del siglo XX, actúa a grandes rasgos como la persona que ha desplazado el problema de Marx. Si éste último procuró definir y analizar lo que podríamos llamar en pocas palabras la lógica contradictoria del capital, el problema de Max Weber y lo que introdujo, a la vez en la reflexión sociológica, la reflexión económica y la reflexión política alemana, no es tanto el problema de la lógica contradictoria del capital como el de la racionalidad irracional de la sociedad capitalista. Ese paso del capital al capitalismo, de la lógica de la contradicción a la división de lo racional y lo irracional, es a mi juicio_ y vuelvo a ser muy esquemático_ lo que caracteriza el problema de Max Weber y puede decirse en términos generales que tanto la Escuela de Fráncfort como la Escuela de Friburgo, tanto Horkheimer⁴ como Eucken⁵, retomaron ese problema simplemente en dos sentidos diferentes, dos direcciones diferentes, porque_ en forma esquemática otra vez_ el problema de la Escuela de Fráncfort era determinar cuál podría ser la nueva racionalidad social capaz de definirse y formarse con el objeto de anular la irracionalidad económica. En cambio, el desciframiento de esa racionalidad irracional del capitalismo, que era también el problema de la Escuela de Friburgo, gente como Eucken, Ropke, etc., van a intentar resolverlo de otro modo. No se tratará de encontrar, inventar, definir la nueva forma de racionalidad social, sino de definir o redefinir o recuperar la racionalidad económica que permita anular la irracionalidad social del capitalismo. Entonces, dos caminos, si se quiere, inversos para resolver el mismo problema." (Foucault, 2007: 133-134).

⁴ Max Horkheimer (1891-1973): cofundador del *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Investigaciones Sociales), creado en Fráncfort en 1923, que él reorganizó a partir de 1931.

⁵ Walter Eucken (1891-1950) máxima autoridad de la escuela neoliberal alemana (Escuela de Friburgo). Obtuvo un cargo de profesor en Tubinga en 1925 y después en Friburgo en 1927, donde permaneció hasta su muerte.

En efecto, el desplazamiento de Marx por Weber no es gratuito. La concepción científica de Weber basada en la *racionalidad* pierde, en efecto, su vinculación objetiva al mercado donde lógicamente orbita el capital y opera con categorías que tienden a armonizar las contradicciones inherentes a la dialéctica entre sociedad y Estado *en* los propios *sujetos* y no *en* el *mercado* como tal. En este sentido Foucault es importante porque relaciona la producción científica de la universidad, *_en* este caso alemana, aunque no por ello puede pensarse que ambas escuelas no tuvieron asimismo una fuerte incidencia en la programación del saber en otras universidades europeas e incluso en universidades latinoamericanas_ con los estandartes epistemológicos que demanda el mercado en el siglo XX. Intentemos trazar un pequeño itinerario histórico que visualice la tendencia epistemológica del mercado que luego se hará extensiva a las universidades. En efecto, si el siglo XVIII en la obra de Saint-Simon muestra cómo el “progreso” técnico de la sociedad involucraba al saber científico fomentando una idea empresarial del mismo; y, por su parte el siglo XIX atravesado ya por la irrupción de la obra de Marx pone de manifiesto que *significaba* esa implicancia en la emergencia de las luchas de clases sociales que la Ilustración había desarrollado; ya el siglo XX en la obra de Martin Heidegger profetiza la crisis que se avecinaba, con efectos catastróficos, según el autor alemán, para el saber humanístico que es ampliamente desplazado por el saber técnico en la comunión entre “progreso civil” y “saber técnico” fomentado por la nueva concepción científica, tal como es sabido. Pero aquí, cambia la posición del saber dentro de la lógica universitaria que, con la victoria del *positivismo* en las ciencias se confina a las sombras al saber humanístico, el cual, si quiere sobrevivir, tiene que adaptarse a las demandas que el nuevo concepto de ciencia exige en plena concomitancia con las demandas del mercado globalizado. De hecho, el debate contemporáneo que atraviesa la universidad se cristaliza en la forma de armonizar la dialéctica entre Estado y sociedad civil pero en vías de estabilizar la producción científica con el humanismo actual. Ambos momentos constituyen relevante importancia en la actualidad y no pueden considerarse aislados.

Habrá que tener presente que el Estado luego de la segunda guerra mundial se transforma en un Estado de bienestar y con ello cambia su posicionamiento dialéctico frente a la sociedad. No es que se armonicen las luchas sociales sino que cambian su sentido crítico, como consecuencia del fracaso de la ideología marxista. Luego, en los umbrales del mayo francés se anuncia la disolución definitiva de la resistencia a los avatares del capitalismo. Su consecuencia inmediata fue que la universidad funcione de modo empresarial pero manteniendo la participación democrática de sus actores, obligada a partir de entonces a satisfacer las demandas del mercado globalizado que modifica la *dialéctica* en un doble sentido que es importante remarcar: de él emergen las

demandas en términos de producción social fomentadas por el saber universitario, a él se dirigen y se disponen la mayor parte de los saberes que estructura la universidad como institución de bienestar público, tras la absorción definitiva que sufre con la asunción del Estado de bienestar.

Ahora bien, muy distinto es lo que sucede con las personas en su carácter de actores activos y públicos dentro del ámbito universitario. Aun cuando entre los actores de la universidad y su vinculación en términos de prestigio social y de lucha por el reconocimiento sea ineludible, no pueden eludir bajo presión de ser excluidos siempre del campo universitario los mandatos públicos que se demandan y que son fuertemente regulados por las exigencias del mercado global. En el caso de la producción científica por ejemplo, los criterios editoriales fomentados por un saber técnico provienen efectivamente de las demandas sociales y contornea los límites en que deben convivir los diferentes programas educativos. El mercado global se extiende así sobre la productividad universitaria del saber, y sus demandas no pueden pasar desapercibidas por la comunidad académica. En nuestro caso, es decir en el ámbito humanístico que involucra un saber filosófico, el requerimiento *científico* que pesa sobre los criterios de publicación es tan fuerte, que obliga a los agentes participativos a complicar los *argumentos* y *conceptos* más ajenos al liberalismo y a la neutralidad de valores tan característicos del saber técnico con las exigencias del mercado globalizado que demanda sin embargo su producción, donde, el lector interesado, se encontrará con la *materialización* de innumerables artículos críticos a las exigencias del liberalismo cuya circulación no puede atravesar realmente el umbral de la comunidad universitaria, de tal modo, que resulta imposible que la sociedad civil se beneficie realmente con ellos. No existe una recepción científica fuera de la universidad y sin embargo, la concepción científica que fomenta la universidad viene demandada por la productividad técnica del mercado social.

Por su parte, la gran mayoría de actores universitarios se pliegan a las normas y a las reglas que modelan su saber, porque no pueden doblegar las exigencias del mercado global, el cual demanda un concepto de ciencia absolutamente tecnificado. Por ello mismo, los análisis de Foucault que vimos resultan relevantes para expresar el debate contemporáneo en lo que a la epistemología se refiere, porque explican cómo tras el desplazamiento de Marx y el remplazo por Weber en las universidades se muestra que las contradicciones inherentes al capitalismo no toman como objeto al capital en sí mismo, sino que intentan explicar una nueva contradicción (racional e irracional) de los sujetos tomando como objeto a la sociedad capitalista. Ello lesiona efectivamente los estándares epistemológicos que involucran un saber científico, ya que no se toman por

objeto precisamente las contradicciones que demanda un saber atendido al capital en el mercado, sino que se complican las exigencias científicas que elaboran los agentes en términos de racionalidad e irracionalidad respecto a su propia elaboración y producción científica dentro de la comunidad universitaria, en tanto que parte de la sociedad capitalista. Esta situación explica porque un concepto de ciencia objetivo, esto es, sin apelaciones de valores por parte de los agentes universitarios en sus respectivas producciones científicas, proviene efectivamente de las exigencias del mercado globalizado, tras la victoria del positivismo en las ciencias. Por último, la reflexión sobre la ciencia en el debate contemporáneo tiene que ser retomada como categoría central de análisis en el campo epistemológico, ya que la ciencia en cuanto que es un método implica siempre un efecto práctico.

BIBLIOGRAFIA

- BURCKHARDT, J (2004). *La cultura de renacimiento en Italia*. Madrid: Akal.
- FOUCAULT, M (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HOBBSAWM, E (1962). *La Era de la Revolución: 1789-1848*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JANZ, P (1985). *Friedrich Nietzsche, tomo 3*. Madrid: Alianza.

RESEÑA

YAGÜEZ ÁLVAREZ, JORGE; *EL ÚLTIMO FOUCAULT. VOLUNTAD DE VERDAD Y SUBJETIVIDAD*. BIBLIOTECA NUEVA, MADRID, 2013.

Cristopher Morales Bonilla

Universitat de Barcelona

En la historia de la filosofía, y más especialmente en los dos últimos siglos, ha sido una práctica habitual el dividir la producción de un autor en varias etapas. Con ello, lo que se pretende es hacer notar la existencia de una serie de giros internos en el desarrollo de su pensamiento, de tal forma que algunos elementos que, en un primer momento, parecían centrales y básicos acaban por abandonarse para no volver a ser tematizados. De alguna manera, esta concepción interna al pensamiento de un autor implica la idea de que, lejos de reducirse a la reformulación infinita de los mismos problemas y las mismas soluciones, puede existir un índice de progreso a la hora de producir nuevas formas de solucionar viejos problemas o de ver nuevos problemas allí donde había viejas respuestas.

Sin embargo, muchas veces esto supone también una idea algo artificial de lo que es construir un pensamiento propio y original. Lo que se pierde es la necesidad de que una determinada constelación de ideas y conceptos relacionados entre sí de una forma concreta puedan llegar a desarrollarse sólo a través de otras ideas y conceptos anteriores, los cuales pueden llegar a demostrarse como erróneos. Por este motivo, el conjunto de distinciones entre etapas dentro del pensamiento de un autor es sólo una forma analítica y artificial de distinguir entre acentos, desplazamientos y abandonos dentro de una línea que, paradójicamente, nunca se desarrolla de modo lineal.

El caso de Foucault pertenece a esta especie. Bajo la idea de un "último Foucault" se entiende una serie de conceptos y sus relaciones internas, que se distinguen en cierto momento de los desarrollos anteriores. No obstante, y tal y como afirma Yagüez, esta distinción no deja de resultar un poco artificial. La necesidad de entender esta especie de línea no lineal, o línea oblicua, del pensamiento foucaultiano se resume del siguiente modo:

"aparte de los cambios temáticos y metodológicos señalados, otros no menos importantes se habrían producido: del antihumanismo y elisión del sujeto habríamos pasado a su recuperación en la forma de sujeto soberano; de una posición holista en la teoría social a una de carácter atomista; las posiciones políticas anarcoides, radicales, habrían dejado su lugar a otras de corte liberal individualistas, en las que las reivindicaciones tendrían, sorprendente pero consecuentemente, como referente central los derechos humanos" (Yagüez, 2013: 29)

Por lo tanto, el interés principal del autor es defender la continuidad del "último Foucault" con el resto de sus obras. De lo que se trataría es de un tema recurrente, el de la subjetividad, que habría tomado diversos modos y perspectivas a lo largo de su obra (Yagüez, 2013: 37-38). Además, y esta es la segunda tesis que quiere refutar Yagüez, esta última parte del trabajo de Foucault no habría supuesto una vuelta al humanismo, a un concepto de sujeto clásico y autónomo. Este sería el segundo eje temático del libro (Yagüez, 2013: 39-42). Estos dos ejes serían completados por un supuesto repliegue desde el campo de la política al campo de la ética (Yagüez, 2013: 42-46). Estos tres ejes los irá desarrollando a través de los temas que Foucault trató en sus últimos escritos.

El primero de ellos es la cuestión de la *sexualidad*. Mediante una explicación detallada de las diversas caras del problema (la producción como dispositivo de la sexualidad (Yagüez, 2013: 62-67, la distinción dispositivo de sexualidad/dispositivo de alianza (Yagüez, 2013: 67-76), etc.), Foucault defiende una idea que es especialmente interesante por lo que supone de desplazamiento de la concepción filosófica sobre la sexualidad y el deseo erótico dentro de los movimientos de emancipación de la segunda mitad del siglo XX. La tesis de Foucault es que, lejos de confirmar la idea de que la sociedad capitalista dirige toda la fuerza erótica hacia la producción, cree que el poder se extiende también a través de la creación de los objetos que caen bajo el concepto "sexo". Existirían tres momentos en los que se habría desarrollado el concepto contemporáneo del sexo:

- a) a partir del siglo XVI, nuestra sociedad asiste a una incitación creciente de la verbalización del sexo, a su traslación al discurso (Yagüez, 2013: 78-81)
- b) en lugar de restringir las formas de sexualidad, el poder contribuyó a su multiplicación (Yagüez, 2013: 81-85)
- c) la penetración progresiva del saber sobre el sexo no se detiene ante ningún tabú, hasta el punto de configurar una ciencia de la sexualidad (Yagüez, 2013: 85-89)

Estos son sólo tres momentos en el desarrollo de ese dispositivo que se llama "sexualidad" y que, lejos de la visión emancipatoria de los años 60 y 70 del siglo pasado, se convierte en un medio de difusión de poder. Con esta idea, Foucault derrumba las ilusiones de cierta izquierda antiautoritaria que, especialmente a raíz

de Mayo del 68, vio en el sexo un modo de liberación de las ataduras psicológicas y eróticas del capitalismo. Éste era entendido como el ámbito de la producción y del trabajo asalariado. Por contra, el sexo, la sexualidad, se veía como el campo de posibilidad de liberación de la energía erótica atrofiada por la vida cotidiana capitalista. Por lo tanto, la tesis de Foucault cierra la perspectiva de posibilidad de una liberación erótica de las energías reprimidas por el capitalismo.

Esta explicación queda reforzada por la tematización que hace Foucault de la cuestión del deseo en la Antigüedad. Desde la antigua Grecia (Yagüez, 2013: 101-127), Foucault demuestra que la cuestión de la sexualidad tuvo una gran importancia a la hora de entender el modo en el que el sujeto podía y debía actuar para llevar una vida buena, es decir, que existía una conexión fundamental entre sexualidad y ética. De hecho, la misma concepción del sujeto queda relacionada con la cuestión de la sexualidad a través de la noción del *cuidado de sí* (*epimeleia heautou*). Este concepto, clave en el último Foucault, implica una forma de ética que, más tarde, intentará trasladar a la vida contemporánea.

Con el comienzo del cristianismo, la cuestión del placer vendrá entendida bajo otro concepto, también clave dentro de este período: el *poder pastoral* (Yagüez, 2013: 190-196). El sujeto es presentado como una especie de animal gregario que tiene que ser conducido. El poder trata a sus subordinados como seres que no son capaces de dirigirse por sí mismos, esto es, les trata como una especie de figura paterna que debe guiarles en su vida. Es el momento en el que el poder se ocupa de la vida interior de los sujetos, de sus emociones y deseos y del modo de gestionarlas.

Para que el poder pastoral pudiera desarrollarse de un modo satisfactorio, se estableció la necesidad de un discurso de la verdad: la *parresía*. Ésta ocupa un lugar central en la vida social: la necesidad de decir la verdad implica una forma de discurso, esto es, una forma de *veridicción*, tal y como dice Foucault, que acabará por tener una importancia política fundamental. Es aquí donde comienza la hegemonía de la verdad, de una forma de verdad, como elemento epistemológico a través del cual el sujeto se conforma a sí mismo, y a través del que el poder pastoral puede llegar a ser efectivo (Yagüez, 2013: 257-262).

Esta preeminencia del discurso verdadero continuó determinando gran parte de la filosofía moderna desde Descartes en adelante. Foucault construye una interpretación de la Modernidad a través del despliegue de esa necesidad del discurso verdadero, es decir, a través de una forma de verdad por la que el sujeto es conformado no sólo en su vida pública y política, sino en su vida privada, es decir, en su conciencia. Así, el período que va desde Descartes hasta la Ilustración es visto por Foucault como el momento en el que esa forma de veridicción, esa forma de discurso verdadero, empieza a secularizarse, a dejar atrás su forma religiosa directa para transformarse en la necesidad de la razón como instrumento autónomo de relación con el mundo (Yagüez, 2013: 284-296).

El último concepto fundamental que trata Foucault es, tal vez, el que más

desarrollo está teniendo en los últimos años: la biopolítica. En paralelo a los estudios sobre la sexualidad, el deseo y la verdad, se va gestando la idea de un poder que no sólo se ocupa de ciertos aspectos exteriores o superficiales de la subjetividad, tal y como, supuestamente, haría el poder soberano moderno. Por el contrario, el poder biopolítico se ocuparía de la vida como su ámbito fundamental de actuación. Esta vida es entendida de un modo biológico, recogiendo la distinción entre bíos y zoé de Aristóteles (Yagüez, 2013: 312-316)

La razón de que este concepto esté teniendo contemporáneamente tanto éxito es porque abre una perspectiva desde la cual somos capaces de entender ciertos fenómenos sociales que, de otra forma, pasarían desapercibidos o serían interpretados con teorías descontextualizadas. El texto en el que Foucault explica decididamente en qué consiste la biopolítica (*Naissance de la biopolitique*)¹ trata del nacimiento del liberalismo austriaco después de la II Guerra Mundial. La relación entre este nuevo neoliberalismo y el concepto de biopolítica estriba en que el primero no concibe a los miembros de una sociedad determinada como sujetos independientes y autónomos capaces de un cierto uso público de la razón (Kant), sino que entienden que el poder debe intervenir de forma decidida en el modo de vida de los individuos para lograr un cierto funcionamiento óptimo de la economía. El neoliberalismo, en tanto teoría económica de la política, necesita de la intervención del Estado para que la esfera de la economía se desarrolle sin trabas dentro del campo social. Paradójicamente, la doctrina económica que busca independizar lo económico de lo estatal necesita del Estado para lograr esa misma independencia.

El concepto de biopolítica no sólo sirve para entender las doctrinas económicas hegemónicas contemporáneas, sino que ha servido, también, para renovar el pensamiento emancipatorio radical contemporáneo. A raíz de una cierta crisis del marxismo como teoría hegemónica de la explicación de las transformaciones sociales, la perspectiva biopolítica abre el espacio a nuevos modos de entender problemas antiguos, y a entender de forma diferente viejos problemas. Este es el caso de los desarrollos de Agamben en torno a la relación entre biopolítica y soberanía o entre Estado de excepción y Estado totalitario (Yagüez, 2013: 339-355). Además, es también la perspectiva de Toni Negri la cual, en estrecha conexión con cierto marxismo heterodoxo (influencia de los Grundrisse de Marx, p.e²) ha incluido la biopolítica dentro de su metodología (Yagüez, 2013: 355-363).

El desarrollo de todos estos conceptos ya supone una gran aportación a la renovación del pensamiento filosófico contemporáneo, una originalidad desde la cual la filosofía puede volver a decir algo del mundo con un cierto sentido, es decir,

¹ Cf. FOUCAULT, Michel (2004). *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard.

² Especialmente, NEGRI, Toni (2001). *Marx más allá de Marx*. Madrid: Akal.

con la perspectiva de que ese conocimiento pueda convertirse en práctica, en una forma diferente de relacionarnos con nuestra realidad. Pero, tal vez, más que todo eso, lo que implica todo el trabajo de este último Foucault es una cierta concepción de la historia que, posiblemente, no sea una filosofía de la historia. La diferencia con ésta última radicaría en que no pretende convertir a la historia en un objeto de pensamiento, sino en entender que el pensamiento mismo no puede situarse fuera de lo histórico para observar el mundo como si fuera un Dios omnipotente. De ahí la posibilidad que ha tenido Foucault de entender viejos problemas de una forma nueva, y también de hacer aparecer nuevos problemas que no podían vislumbrarse con viejas teorías. Desde el punto de vista de aquello que es esencial a este último Foucault, tal vez sea ésta su principal aportación:

"El problema, una vez más, no es el dilema entre continuidad y discontinuidad, que tanta polémica ha levantado. Foucault no opone a la historia continuista una dispersión plural de totalidades autónomas e inconmensurables, sino la diferenciación de constelaciones culturales que se suceden unas a otras, entre las que se observan líneas de filiación, elementos comunes de continuidad que adquieren una particular forma y función dentro de cada conjunto. Entre un historicismo evolutivo y un estructuralismo ahistórico se abre un camino difícil, de tensión compleja entre *génesis* y *estructura* por el que se interna la genealogía foucaultiana" (Yagüez, 2013: 171)

RESEÑA

GANDLER, STEFAN; *EL DISCRETO ENCANTO DE LA MODERNIDAD. IDEOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y SU CRÍTICA*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO/SIGLO XXI EDITORES, MÉXICO, 2013.

Carles Sánchez Rodríguez

Universitat de Barcelona

La presente obra de Stefan Gandler (Munich, 1964) consta de ocho textos dedicados a la conceptualización y la crítica de la modernidad en su estadio tardío. En éstos se configuran una serie de coordenadas que crean un “campo de tensión” (2013: 10) que servirá al autor para edificar su propia propuesta de renovación de una Teoría Crítica para la contemporaneidad, reubicando sus objetivos y sus fuentes en discrepancia con la patrimonialización alemana de la misma. Tiene Alemania un lugar destacado en la articulación de ese “campo de tensión”, ocupando uno de los polos. El otro lo ocupa México, y lo hace como tentativa y producto de lo mejor de la modernidad, su anhelo emancipatorio. Emancipación y dominio es otro de los pares que articulan esta dialéctica de la modernidad junto a la inclusión y la exclusión, presentes durante todo el volumen en el hecho histórico que resuena en todos los ensayos, la *Shoah* o la destrucción de los judíos europeos. Se está hablando, pues, de una Teoría Crítica que retoma los orígenes de la misma. El volumen se clausura con dos textos en homenaje a los maestros de Gandler y que constituyen los principales afluentes al caudal de sus reflexiones, el filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echevarría (1941-2010) y el hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011). La desaparición reciente de ambos y sus aportaciones y perspectivas críticas motivan los dos textos, aunque sus figuras atraviesen el conjunto.

Existe en cada uno de los ensayos una determinación vital de su objeto, es decir, que la teorización y la discusión se ejercen desde una posición indisoluble entre pensamiento y praxis. Gandler lo muestra desde el mismo arranque en “Palabras liminares” al narrar su propia experiencia como *espectador* lejano – Gandler se encuentra en México – de la apertura de los puestos de control de la frontera urbana del Berlín de 1989. Esta dimensión se mantendrá durante todos los textos, cuya unión y bautizo permiten entenderlos como continuidad. Merece especial mención el primero ellos, “*Shoah* en Alemania. El problema de la (no) memoria”, donde esa

determinación experiencial permite abordar lúcidamente la cuestión de la memoria, su falsificación y el poder de la obra arte en los momentos de incompreensión histórica como desenmascaramiento del tupido velo ideológico. Y es que es el documental de Claude Lanzmann¹ el que permite reconocer a una generación de alemanes la importancia del Holocausto como un hecho civilizatorio de primer orden, más allá de su negación.

Situada la cuestión alemana, Gandler se traslada al México de Benito Juárez (1806-1872) para colocar sobre el tapete el, a su juicio, mejor intento de realización del ideal moderno. Y es el mejor por su anticolonialismo y su conciencia de las contradicciones inherentes al proyecto, lo que permitió el trazado de un camino dispuesto para su superación. Ese camino liberal radical, republicano sin concesiones², se representa en la figura del presidente mexicano. Es la pulsión emancipatoria la que mantiene abierta la modernidad desde México, evitando su caída europea y su aborto en el feudalismo. Fue México, por tanto, guardián y justo heredero de la tradición iniciada con la Revolución Francesa. Y aunque ese proyecto no lograra superar las contradicciones del capitalismo rampante, supuso un freno a las tendencias particularistas del interés inmediato y del dominio, y un paso hacia la vocación universalista de la humanidad en su concepción moderna y revolucionaria. Gandler inicia así el desmontaje del constructo ideológico que presenta a Europa como la garante de los derechos humanos y la democracia. Los capítulos siguientes no harán sino ahondar en la cuestión.

En “Alemania y la unificación turbada. Estado nación y nacionalismo a debate” – inédito en español – Gandler se desplaza de nuevo a Alemania habiendo tendido ya el eje trasatlántico. Lo hace a propósito de la unificación de la RFA y la RDA³ como laboratorio del nacionalismo: la lógica del nacionalismo (inclusión-exclusión), la de la reproducción capitalista (contradicción entre capital transnacional y la forma Estado nación, marginación de la crítica *in nuce* al socialismo real e imposición del capitalismo en la nueva Alemania) y la histórica (la especificidad alemana como alianza entre burguesía y feudalismo y el encubrimiento del nacionalsocialismo como imperfección recordada). Gandler contrapone el patriotismo civil (el México de Juárez) al nacionalismo racial (*völkisch*) como modelos de inclusión y exclusión,

¹ ‘*Shoah*’ es un documental de 1985 dirigido por el realizador francés Claude Lanzmann (1925) en que se aborda la cuestión del Holocausto a través de la entrevista a víctimas, agentes y especialistas.

² La ejecución de Maximiliano I (1867) – Habsburgo proclamado rey de México merced a la invasión francesa y fruto de un juego de fuerzas internacional – es presentada por Gandler como signo de la convicción con que actuaban Juárez y los suyos al atajar las vías del dominio colonial y, por ende, de la feudalización europea.

³ República Federal Alemana (RFA) y República Democrática Alemana (RDA).

incluyendo esa lógica para el interior y el exterior. “La estrechez de miras” (2013: 59) que supone deslindar la unidad nacional (comunidad y vida social en su conjunto) de la realidad transnacional del capital y el enturbiamiento ideológico de considerar esa unidad como una comunidad de iguales son las claves que le permiten hacerlo. Todo el proceso se convierte en falsificación cuando la unidad alemana se produce por la imposición de una de las versiones. La lógica del nacionalismo se remata con la exposición del proceso histórico de alumbramiento de Alemania como la alianza – y no superación – de feudalismo y burguesía, y de cómo esa alianza mantuvo los preceptos antisemitas heredados del primero, estirando la cuerda de la exclusión hasta la eliminación física de los judíos europeos. Pero Alemania desestimó la modernidad sólo a medias, pues hizo de la *Shoah* un hito del industrialismo. Esto sigue presente como testimonio del fracaso: “Porque mientras haya memoria de el crimen, Auschwitz tiene todavía la mancha de la imperfección” (2013: 69). Para el autor las resignificaciones de las efemérides apenas lograrían encubrir y tranquilizar.

Los siguientes ensayos conforman la propuesta de renovación teórica de Gandler. “Universalismo periférico. Límites de la crítica al eurocentrismo” – texto inédito – pone en tela de juicio el eurocentrismo, pero no lo hace desde una perspectiva relativista, abundante en ese tipo de crítica, sino desde el reclamo práctico de la generación de teoría desde los países periféricos, con especial hincapié en Latinoamérica. El continente europeo ha experimentado una reversión que lo coloca como garante de las libertades modernas. Se retoma el hilo iniciado en el capítulo segundo desmontando tal reversión y exponiendo el “olvido” del colonialismo (versión del feudalismo) y de la Revolución Francesa, la negación del primero y de la *Shoah*. La recuperación de la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer, a través de las nociones de “razón instrumental” (dominadora) y “razón objetiva” (emancipatoria), permite a Gandler esbozar el estado de cosas europeo. El proyecto francfortiano adquiere pleno significado al constatar que Europa se destruye ella misma al no poder superar la contradicción, contenida en la modernidad, entre civilización y barbarie. Gracias precisamente a su acierto teórico se concluye que el proyecto iniciado en los años veinte ya no puede seguir nutriéndose en exclusiva de sus actuales próceres alemanes y que debe ampliar esa “estrechez de miras” incorporando las aportaciones no europeas, que poseen la virtud de no estar determinadas por el contexto inmediato del fracaso sino por tradiciones de emancipación plenamente modernas.

El quinto ensayo (“Ideología y conocimiento. Reflexiones para un debate”) es quizá – por su contenido – el más relevante de los que incluye la obra. En él, Gandler aborda la discusión mantenida entre Adolfo Sánchez Vázquez y el filósofo, también hispano-mexicano, Luis Villoro, a propósito de la conceptualización marxiana de la *ideología*. Mientras Villoro le critica a Sánchez Vázquez partir de una concepción marxista-leninista, Gandler constata como el pensamiento burgués tan

solo concibe la labor teórica en marcos de poder competitivo (el Estado, el partido, la academia...) y nunca práctica y socialmente comprometida. Aquí emergen “dos diferentes conceptos de conocimiento” (2013: 89). Villoro toma por ideología la definición de *conciencia falsa* – es decir, una representación sesgada de la realidad – y se dedica en exclusiva a ella – lo que Gandler denomina un concepto *restringido* de ideología –, contrariamente, Sánchez Vázquez ubica esta *conciencia falsa* en un concepto *amplio* de ideología. Para contrastar ambas definiciones Gandler acude al fetichismo de la mercancía marxiano como teoría del conocimiento. En éste la falsa conciencia nace del carácter doble del trabajo – social y privado – depositado en la mercancía, que concentra las relaciones sociales que la han posibilitado⁴. Sin embargo, ese doble carácter no se aprecia de inmediato en la mercancía, sino que su valor aparece como natural, como cualidad intrínseca. Partiendo de este supuesto, el marxismo no dogmático de Sánchez Vázquez comprende las formas de conciencia en el capitalismo como necesariamente falsas, puesto que su “apariencia objetiva” (2013: 90) escatima los procesos reales que las alumbran; este es el concepto *amplio* de ideología. Para Villoro, en cambio, la *mitificación* puede romperse desde el rigor filosófico, es decir, desde la precisión y la voluntad teórica. Elimina la explicación dialéctica al concebir la falsa conciencia como un hecho dado y no un proceso de contradicciones, limitándola – concepto *restringido* – a la función de promoción del poder y a las creencias no justificadas. La importancia del debate radica en que la concepción *amplia* de ideología, es decir, naturalización, nutre los ensayos precedentes y posteriores.

En “*Reconocimiento versus ethos. Discusión filosófica en Alemania y México*” Gandler compara en 34 tesis la actualidad de la Teoría Crítica europea y la latinoamericana a través de dos contribuciones: la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y la teoría de los *ethes* históricos de Bolívar Echeverría. Walter Benjamin ejercerá de bisagra en la crítica. Para Gandler la reactualización de la teoría del reconocimiento hegeliana por parte de Honneth adolece de una serie de síntomas incorporados desde el etnocentrismo *primermundista* – ya expuesto con anterioridad. Éstos radican esencialmente en una concepción de la historia ingenuamente progresista y en la incapacidad de reconocer otras formas de modernidad más allá de las dadas en su contexto inmediato, el primer mundo. Para Honneth la tendencia hacia la posibilidad del reconocimiento es progresiva e irreversible y se la constata como norma. Aquí es donde entra Walter Benjamin. Para éste no existe la excepción en el contexto capitalista sino que el caos y la irracionalidad son la norma. Tomando este supuesto como base Echeverría arma una teoría genuina de los modos sociales y culturales de existencia en el capitalismo. Éstos son cuatro: el *ethos* realista, el *ethos*

⁴ La mercancía adquiere su valor del tiempo de trabajo necesario para su producción mientras que adquiere su valor de uso en virtud de la determinación privada del propio productor.

romántico, el *ethos* clásico y el *ethos* barroco. Los cuatro se articulan por el reconocimiento o no de la imposibilidad de una vida digna de ser vivida en el marco de relaciones capitalistas y por la tensión particular en cada uno de ellos entre lógica del valor (valor de cambio) y valor de uso. Echeverría, y a su vez Gandler, centran sus esfuerzos en la particular combinación de reconocimiento del capitalismo como caos e irracionalidad y la apuesta contradictoria por el valor de uso que representa el *ethos* barroco, una combinación plenamente moderna y no premoderna, como sugeriría su cercanía a lo tradicional⁵. El *ethos* barroco encuentra su situación tipo en México – y en Latinoamérica en general – y es de la convivencia sin reconocimiento, es el del malentendido y la ironía como formas comunicativas, el de la aparición de felicidad en un marco que no la permite, en momentos concretos y tendentes hacia su autodestrucción, en la insubordinación a los principios de la eficiencia y el beneficio. Para el reconocimiento de Honneth tal situación sería insostenible, pues su teoría se encuadraría en el *ethos* realista, el de la claridad, el de la apuesta sistémica y el predominante en el primer mundo. Así, la teoría de los *ethe* históricos se muestra omnicomprensiva respecto a la modernidad restringida a la que tiende la teoría del reconocimiento. Este ensayo no hace sino plasmar fehacientemente el proyecto de Gandler para una renovación de la Teoría Crítica desde los márgenes, tal y como ya se ha ido viendo.

Los dos últimos textos son un homenaje explícito que Gandler rinde a sus dos maestros, y a quienes dedica buena parte de sus intereses teóricos: Bolívar Echeverría y Adolfo Sánchez Vázquez. A sendos *in memoriam* los une la preocupación de destacar sus contribuciones – que en cierto modo ha ido desgranando en los ensayos anteriores – pero sobretudo el inalienable lazo entre teoría y praxis que constituyen sus trayectorias. Aquí cobra importancia la figura del exiliado – de la que Gandler no deja de sentirse partícipe, como hace saber en sus “Palabras liminares” – y el compromiso crítico que entraña la adscripción al marxismo no dogmático, corriente vapuleada de uno y otro lado. El cruce de las tres biografías – la de Gandler incluida – es el motivo de estos textos que clausuran el despliegue del “campo de tensión” dibujado por el autor, nacido en Alemania y residente en México.

⁵ El modo de vida tradicional, premoderno, aquel que – y aquí Gandler cita a Walter Benjamín – “hay que ‘arrancar... de manos del conformismo’ ” (2013: 103). La cita que Gandler hace de Benjamín es de BENJAMÍN, Walter (2008) “Sobre el concepto de historia”, en BENJAMÍN, Walter (2008), *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, trad. Bolívar Echeverría, México: Itaca/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 31-59, p. 40.